
НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– савремени приступи и перспективе –



НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– савремени приступи и перспективе –

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 Eva Szórádová (Slovačka), dr Mara Cotič (Slovenija), dr Pavel Doulík (Češka Republika),
dr Milan Matijević (Hrvatska), др Љупчо Кеверески (Македонија), др Ненад Сузић
(Република Српска), др Никола Поткоњак (Србија), др Грозданка Гојков (Србија),
др Славица Максић (Србија), др Радмила Николић (Србија), др Миленко Кундачина
(Србија), др Крстивоје Шпијуновић (Србија), др Видан Николић (Србија)

Рецензенти

Др Миомир Милинковић, др Драгољуб Зорић, др Стана Смиљковић, др Љубица
Диковић, др Бранко Јовановић, др Никола Поткоњак, др Благица Златковић,
др Лидија Златић, др Миленко Кундачина, др Радован Антонијевић, др Сања
Маричић, др Љубинко Милановић, др Радмила Николић, др Јелена Стаматовић, др
Крстивоје Шпијуновић, др Далиборка Пурић

Организациони одбор

Др Радмила Николић, dr Mara Cotič (Slovenija), др Миленко Кундачина, др Данијела
Василијевић, др Јелена Стаматовић, др Бранко Поповић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија); Universitet
„Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra (Slovačka); Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta v Kopre (Slovenija); University of Jan Evangelista Purkyně in Usti nad
Labem, Faculty of Education (Češka Republika)

Лектори

Др Видан Николић

Др Љиљана Костић

Преводиоци

Мр Гордана Љубичић (енглески језик)

Др Светлана Терзић (руски језик)

Техничко уређење

Рачунарски центар Учитељског факултета

Штампа

Штампарија „Свен“ – Ниш

Тираж

200 примерака

Ужице, 2014.

ISBN: 978-86-6191-023-4

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

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– савремени приступи и перспективе –

Учитељски факултет
Ужице
2014.

**UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
TEACHER-TRAINING FACULTY OF UZICE**

TEACHING AND LEARNING

– Contemporary Approaches and Perspectives –

**Teacher-training Faculty
Uzice
2014.**

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	13–14

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Др Радмила Николић <i>Какве су перспективе школе и наставе у овом веку</i>	17–26
Dr Mara Cotič <i>Combinatorial Activities Stimulate Children's Cognitive Development</i>	27–36
Dr Vera Spasenović, dr Emina Hebib <i>Programi obaveznog obrazovanja u evropskim zemljama: osnovne odlike i pravci promena</i>	37–44
Др Славица Максић <i>Како мотивисати неуспешне ученике основне школе да уче</i>	45–60

I

Др Никола Поткоњак <i>Настава и учење – стални а још увек нерешени педагошки проблеми</i>	63–72
Др Бранко Јовановић, мр Марија Јелић <i>Педагошка подршка ученицима у концепцији хуманистичке педагогије</i>	73–88
Др Радивоје Кулић, др Радомир Арсић <i>Хуманистичка парадигма у модерној педагошкој теорији и пракси</i>	89–98
Др Радован Антонијевић <i>Садржај моралног васпитања у основној школи</i>	99–106
Dr Jurka Lepičnik Vodopivec <i>Some Factors of the Hidden Curriculum</i>	107–118
Др Миленко Кундачина <i>Акционо истраживање у васпитно-образовној пракси из угла истраживача</i>	119–130
Др Снежана Маринковић, др Видан Николић <i>Метафорично развијање мотива породичне казне у песми Мјесец и његова бака Бранка Ћопића (из перспективе модерног односа према школској и породичној казни деце)</i>	131–144

II

Др Јелена Стаматовић, др Жана Бојовић <i>Перспективе развоја наставничких улога</i>	147–154
Др Синиша Стојановић, др Нела Малиновић-Јовановић <i>Компетенције наставника за примену образовних стандарда</i>	155–166
Dr Aleksandar Stojanović <i>Značaj razvoja refleksivnih kompetencija nastavnika i učenika u savremenoj nastavi</i> ...	167–178

Снежана Пртљага

Учење компетенција из угла курикулумске теорије васпитања и образовања ... 179–188

Dr Kristinka Ovesni, dr Milica Mitrović

Employees' Self-Evaluation of Educational Opportunities in Organizations 189–198

III

Др Грозданка Гојков, др Жељка Бојанић

*Дидактички приступи подстицању еманципације у високошколској настави
(критичко размишљање као услов процеса еманципације)* 201–230

Др Раденко Круљ, др Звездан Арсић

Учење и поучавање у савременој настави 231–240

Др Драго Бранковић, др Маргарета Скопљак

Модели интерактивног учења и квалитет знања ученика основне школе 241–256

Dr Marjan Blažič, dr Jasmina Starc

New Media are Changing Schools Today 257–266

Др Данијела Василијевић

Статус образовне технологије на балканском образовном простору 267–284

Др Ненад Сузић

Наставу са меморисања и репродукције помјерити ка учењу 285–296

Др Горан Вилотијевић

Еманципаторски елементи у конструктивистичком приступу настави 297–310

Др Младен Вилотијевић, др Нада Вилотијевић

*Вредновање као чинилац системског утемељења наставног процеса у
ефикасној школи* 311–320

Др Вера Радовић

Функционалност класичних метода рада у савременој настави 321–334

Др Снежана Мирасчиева

Ефективната настава од перспектива на комуникацијата 335–346

Др Живорад Миленовић

*Васпитно-образовна ефикасност респонсибилне наставе у млађим
разредима основне школе.....* 347–356

IV

Др Миомир Милинковић

Српска књижевност за децу и младе на размеђи двају миленија 359–368

Др Стана Смиљковић

Рецепција књижевног текста на основношколском узрасту..... 369–376

Др Мирјана Стакић

Улога и значај индивидуалног облика рада у интерпретацији књижевног дела 377–388

Др Далиборка Пурић

Настава и култура језичког изражавања ученика 389–398

Др Буба Стојановић <i>Читање са предвиђањем у функцији мисаоне активизације ученика</i>	399–412
Др Милка Николић, мр Кристинка Селаковић <i>Примена интерактивних процеса за унапређивање рецепције ликовне уметности и писаног изражавања ученика млађих разреда основне школе</i>	413–420
Дарко Маслар <i>Методички приступ оспособљавању ученика млађих разреда за разумевање неуметничког текста</i>	421–430
Dr Robert Bońkowski <i>Diplomski seminar na srpskoj filologiji Šleskog univerziteta u Katowicama – savremeni pristup i perspektive uspešne finalizacije rada</i>	431–440
Др Драгољуб Зорић, Милица Маглов <i>Основне одлике драме и интерпретација драмског текста</i>	441–454
Др Мито Спасевски <i>Интеркултурноста и книжевно-творечките поставки</i>	455–462
Dr Vida Medved Udovič <i>Attitudes of Primary School Teaching Students towards Canon Authors in Basic and in Secondary School – on the Example of Ciril Kosmač</i>	463–472
Др Љиљана Костић <i>Основни појмови стиха у настави књижевности у млађим разредима основне школе</i>	473–482
Мр Гордана Љубичић <i>„Cosmo“ is Obv. a Synonym for Glam and Inspo</i>	483–498
Др Светлана Терзич <i>Современное обучение русскому языку как иностранному (дистанционный курс)</i>	499–508

V

Dr Darjo Felda <i>The Contribution of Teaching Mathematics to Building Mathematical Competences</i>	511–520
Др Мирко Дејић, др Јасмина Милинковић <i>Математичко моделовање у почетној настави математике</i>	521–530
Др Сања Маричић, др Крстивоје Шпијуновић <i>Уџбеници у функцији развијања осетљивости за проблеме у настави математике</i> ...	531–542
Др Оливера Ђокић <i>Диференцијација као структурна компонента иновативног модела уџбеника математике</i>	543–554
Др Драгица Милинковић, др Миленко Пикула <i>Проблеми наставе математике базичног школског циклуса</i>	555–568
Ненад Милинковић <i>Дидактичке вредности диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику</i>	569–580

Мр Бранка Арсовић	
<i>Образовне семантичке мреже у е-образовању</i>	581–588

VI

Александар Игњатовић, Даница Веселинов	
<i>Школска библиотека и интегративна настава природе и друштва</i>	591–602
Мр Данијела Судзиловски, Марија Ивановић	
<i>Инструмент или аудио запис у обради песме</i>	603–614
Др Милован Стаматовић, др Горан Шекељић	
<i>Спортско-техничко образовање ученика као мерило квалитета наставе физичког васпитања</i>	615–624
Dragan Marinković, Slobodan Pavlović	
<i>Uticaj sportske aktivnosti na pravilno formiranje posturalnog statusa učenika mlađeg školskog uzrasta</i>	625–636

VII

Др Лупчо Кеверески, др Златко Жоглев	
<i>Мотивот на постигнување клучна психолошки детерминта за успех на учениците во учењето</i>	639–646
Dr Jelena Vranješević	
<i>Empowering Teachers for Intercultural Education: from Tolerance to Transformation Paradigm</i>	647–654
Dr Ivan Ferbežer	
<i>Spiritual Intelligence that Integrates all other Intelligences</i>	655–662

VIII

Др Миле Илић	
<i>Процеси, динамизми и ефекти инклузивне наставе</i>	665–674
Др Драгана Бјекић, др Лидија Златић	
<i>Инклузивно образовање: добит за све учеснике васпитно-образовног процеса</i>	675–686
Проф. др Сунчица Мацура Миловановић, др Наташа Вујисић Живковић	
<i>Кретање ка инклузији у иницијалном образовању учитеља: реалност или реторика?</i>	687–700
Др Драгица Павловић Бабић, Оља Јовановић	
<i>Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији – процена инклузивности на нивоу школе</i>	701–716
Марина Илић	
<i>Вршњачка прихваћеност ученика са тешкоћама у развоју у редовним одељењима</i>	717–728
Др Јасна Максимовић, др Бранка Јаблан	
<i>Развој ликовних способности ученика оштећеног вида у инклузивном образовању</i>	729–742

C O N T E N T S

FOREWORD	13–14

OPENING LECTURES

Dr Radmila Nikolic <i>What are the Prospects of School and Teaching in this Century</i>	<i>17–26</i>
Dr Mara Cotic <i>Combinatorial Activities Stimulate Children's Cognitive Development</i>	<i>27–36</i>
Dr Vera Spasenovic, dr Emina Hebib <i>Curriculum for Compulsory Education in European Countries: Main Characteristics and Trends</i>	<i>37–44</i>
Dr Slavica Maksic <i>How to Motivate Primary School Underachievers to Learn</i>	<i>45–60</i>

I

Dr Nikola Potkonjak <i>Teaching and Learning: Permanent But Still Unsolved Pedagogical Problems</i>	<i>63–72</i>
Dr Branko Jovanovic, mr Marija Jelic <i>Pedagogical Support Given to Students in the Area of Humanistic Education</i>	<i>73–88</i>
Dr Radivoje Kulic, dr Radomir Arsic <i>Humanistic Paradigm in Modern Educational Theory and Practice</i>	<i>89–98</i>
Dr Radovan Antonijević <i>Contents of Moral Education in Primary School</i>	<i>99–106</i>
Dr Jurka Lepičnik Vodopivec <i>Some Factors of the Hidden Curriculum</i>	<i>107–118</i>
Dr Milenko Kundacina <i>Action Research in Educational Practice from the Perspective of the Researchers</i>	<i>119–130</i>
Dr Snežana Marinkovic, dr Vidan Nikolic <i>Metaphorical Development of the Motif of Family Punishment in the Poem „The Moon and its Grandma“ by Branko Copic (from the Perspective of Modern Attitudes towards School and Family Punishment of Children)</i>	<i>131–144</i>

II

Dr Jelena Stamatovic, dr Zana Bojovic <i>Prospects of the Development of Teachers' Roles</i>	<i>147–154</i>
Dr Sinisa Stojanovic, dr Nela Malinovic-Jovanovic <i>Teachers' Competence for Educational Standards Implementation</i>	<i>155–166</i>
Dr Aleksandar Stojanovic <i>The Importance of Reflective Teachers' and Students' Competencies in Contemporary Teaching</i>	<i>167–178</i>

Snezana Prtljaga <i>Studying Competencies from the Curriculum Theory of Education Perspective</i>	179–188
Dr Kristinka Ovesni, dr Milica Mitrovic <i>Employees' Self-Evaluation of Educational Opportunities in Organizations</i>	189–198

III

Dr Grozdanka Gojkov, dr Željka Bojanic <i>Critical Thinking as a Precondition of the Process of Emancipation in Higher Education Teaching</i>	201–230
Dr Radenko Krulj, dr Zvezdan Arsic <i>Learning and Instruction in Contemporary Teaching</i>	231–240
Dr Drago Brankovic, dr Margareta Skopljak <i>Models of Interactive Learning and Knowledge Quality of Elementary School Students</i>	241–256
Dr Marjan Blazic, dr Jasmina Starc <i>New Media are Changing Schools Today</i>	257–266
Dr Danijela Vasiljevic <i>Status of Educational Technology in the Balkan Educational Space</i>	267–284
Dr Nenad Suzic <i>Shift the Teaching Process from Memorizing and Reproduction Towards Learning</i>	285–296
Dr Goran Vilotijevic <i>Emancipatory Elements in a Constructivist Approach to Teaching</i>	297–310
Dr Mladen Vilotijevic, dr Nada Vilotijevic <i>Evaluation as a Factor of the System Foundation of the Teaching Process in Effective School</i>	311–320
Dr Vera Radovic <i>Functionality of the Classical Methods of Work in Contemporary Teaching</i>	321–334
Dr Snežana Mirascieva <i>Effective Teaching from the Communication Perspective</i>	335–346
Dr Zivorad Milenovic <i>Developmental and Educational Efficiency Responsible Teaching in the Elementary Grades</i>	347–356

IV

Dr Miomir Milinkovic <i>Serbian Literature for Children and Young People at the Turn Of the Millennium</i>	359–368
Dr Stana Smiljkovic <i>Reception of a Literary Text at Primary School Age</i>	369–376
Dr Mirjana Stakic <i>The Role and Importance of the Individual Forms of Work in the Interpretation of a Literary Work</i>	377–388
Dr Daliborka Puric <i>Teaching and Culture of the Students' Linguistic Expression</i>	389–398

Dr Buba Stojanovic <i>Reading with Prediction in the Function of Mental Activation of Students</i>	399–412
Dr Milka Nikolic, mr Kristinka Selakovic <i>The Applicability of the Interactive Processes in the Improvement of the Reception of Fine Arts and Written Expression of Students of the Lower Grades of Elementary School</i>	413–420
Darko Maslar <i>Methodical Approach to Training Students of the Lower Grades for Understanding of an Inartistic Text</i>	421–430
Dr Robert Bońkowski <i>Graduate Seminar on Serbian Philology at the University of Silesia in Katowice – Modern Approach and Perspective of Successful Completion of Work</i>	431–440
Dr Dragoljub Zoric, Milica Maglov <i>The Main Features of Drama and Interpretation of a Drama Text</i>	441–454
Dr Mito Spasevski <i>Interculture and the Literary-Creative Postulates</i>	455–462
Dr Vida Medved Udovič <i>Attitudes of Primary School Teaching Students towards Canon Authors in Basic and in Secondary School – on the Example of Ciril Kosmač</i>	463–472
Dr Ljiljana Kostic <i>Basic Concepts of Verse in Teaching of Literature in Lower Grades of Primary School</i>	473–482
Mr Gordana Ljubcic <i>„Cosmo“ is Obv. a Synonym for Glam and Inspo</i>	483–498
Dr Svetlana Terzic <i>Савремено изучавање руског језика као страног (учење на даљину)</i>	499–508

V

Dr Darjo Felda <i>The Contribution of Teaching Mathematics to Building Mathematical Competences</i>	511–520
Dr Mirko Dejjic, dr Jasmina Milinkovic <i>Mathematical Modeling in the Initial Teaching of Mathematics</i>	521–530
Dr Sanja Maricic, dr Krstivoje Spijunovic <i>Textbooks in the Function of Developing Sensitivity to Problems in the Teaching of Mathematics</i>	531–542
Dr Olivera Djokic <i>Differentiation as a Structural Component of the Innovative Model of Mathematics Textbook</i>	543–554
Dr Dragica Milinković, dr Milenko Pikula <i>Problems of Mathematics Teaching in the Basic School Cycle</i>	555–568
Nenad Milinkovic <i>Didactic Value of Differentiated Instruction in Work with Students Potentially Gifted in Mathematics</i>	569–580

Mr Branka Arsovic <i>Educational Semantic Network in E-Learning</i>	581–588

VI

Aleksandar Ignjatovic, Danica Veselinov <i>School Library and Integrative Teaching of Nature and Society</i>	591–602
Mr Danijela Sudzilovski, Marija Ivanovic <i>Instrument or Audio Track in Work with a Song</i>	603–614
Dr Milovan Stamatovic, dr Goran Sekeljic <i>Sports and Technical Education of Students as a Measure of the Quality of Teaching Physical Education</i>	615–624
Dragan Marinkovic, Slobodan Pavlovic <i>The Impact of Sports Activities on Establishing the Correct Posture Status of the Students of Younger School Age</i>	625–636

VII

Dr Lupčo Kevereski, dr Zlatko Zoglev <i>The Motive of Reaching the Key Psychological Determinate of Pupils' Learning Success</i>	639–646
Dr Jelena Vranjesevic <i>Empowering Teachers for Intercultural Education: from Tolerance to Transformation Paradigm</i>	647–654
Dr Ivan Ferbezer <i>Spiritual Intelligence that Integrates all other Intelligences</i>	655–662

VIII

Dr Mile Ilic <i>Processes, Dynamisms and Effects of Inclusive Instruction</i>	665–674
Dr Dragana Bjekic, dr Lidija Zlatic <i>Inclusive Education: Benefit for all Participants in the Process of Education</i>	675–686
Dr Suncica Macura Milovanovic, dr Natasa Vujisic Zivkovic <i>Moving towards Inclusion in Initial Teacher Education: Reality Or Rhetoric?</i>	687–700
Dr Dragica Pavlovic Babic, Olja Jovanovic <i>Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia – Assessment of Inclusion at School Level</i>	701–716
Marina Ilic <i>Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classes</i>	717–728
Dr Jasna Maksimovic, dr Branka Jablan <i>Development of Art Skills of the Students with Visual Impairments in Inclusive Education</i>	729–742

ПРЕДГОВОР

У овој монографији налазе се радови са међународног научног скупа под називом „*Настава и учење (Савремени приступи и перспективе)*“, одржаног 7. новембра 2014. године, на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Организатори скупа су: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија); Univerzitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet Nitra (Slovačka); Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta v Kopre (Slovenija) и University Jan Evangelista Purkyně in Usti nad Labem, Faculty of Education (Češka Republika).

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 Горан Шекељић, ванредни професор; др Жана Бојовић, доцент; др Лидија Златић, доцент; др Сања Маричић, доцент; др Јелена Стаматовић, доцент; др Љиљана Костић, доцент; др Бранка Арсовић, асистент. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта: др Драгана Бјекић, редовни професор на Техничком факултету у Чачку; др Радован Грандић, редовни професор на Филозофском факултету у Новом Саду; др Миле Илић, редовни професор на Филозофском факултету у Бања Луци; др Ненад Сузић, редовни професор на Филозофском факултету у Бања Луци и др Јасмина Клеменовић, ванредни професор на Филозофском факултету у Новом Саду.

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

- Теоријско разматрање проблема савремене наставе;
- Савремене идеје и иновативни приступи настави;
- Ученик и наставник у савременој настави;
- Савремена настава и школска постигнућа ученика;
- Улоге и компетенције наставника у савременој настави;
- Правци развоја курикулума;
- Место и улога уџбеника и дидактичких средстава у савременој настави;
- Перспективе и развој инклузивне наставе.

Монографија садржи 61 рад. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словеније, Пољске, Македоније и Републике Српске. Прва четири рада у монографији су уводни реферати, а остали радови су саопштења

са скупа и сврстани су у осам тематских целина: (I) општа питања образовања и савремене наставе; (II) улоге и компетенције наставника у савременој настави и школи; (III) перспективе развоја савремене наставе; (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 природе и друштва, физичког васпитања и музичке културе; (VII) психолошки приступ настави и учењу; (VIII) перспективе и развој инклузивне наставе.

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

Редакција



УВОДНИ РЕФЕРАТИ



Проф. др Радмила Николић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КАКВЕ СУ ПЕРСПЕКТИВЕ ШКОЛЕ И НАСТАВЕ У ОВОМ ВЕКУ*

Апстракт: Упркос бројним променама као одговора на критике школе и наставе, општа је оцена да су и школа и настава још увек задржале суштинска обележја „старе школе“ или како се најчешће говори, *традиционалне школе*. О томе сведоче бројне анализе и истраживања, али и резултати провере квалитета постигнућа ученика на различитим нивоима. У овом раду биће речи о школи и настави у савременим условима, о бројним покушајима да се осавремени и модернизује њихов рад, као и резултатима тих покушаја. Указаће се и на противуречности и недостатке у примени неких решења која су школу и наставу требало да учине функционалнијом и ефикаснијом у остваривању постављених циљева.

Кључне речи: *школа, настава, промене, функције, обележја, перспективе школе и наставе.*

Образовање и васпитање је увек представљало стратешко питање сваке државе и народа. Васпитање је у *школи* имало свој основни и најзначајнији израз. У укупном развоју друштва школа је имала централно место и увек је била један од основних чинилаца развоја људске цивилизације. Као и много пута до сада, намеће се потреба преиспитивања улоге школе у формирању младих генерација које ће обезбедити будућност друштва. То питање је посебно значајно у условима општедруштвених промена, научно-технолошких и глобализацијских процеса – који из темеља мењају улогу институционалног образовања и васпитања. Због свега тога неопходно је трагати за новим формама школског образовања које ће задржати атрибуте организованости, систематичности и рационалности. Нове околности одузимају постепено школи монополистички положај у систему образовања и васпитања и, како тврди Н. Трнавац, „она губи своју искључиву надлежност над образовањем, али јој се не смањује одговорност“ (Трнавац 1992: 94).

* 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 и науке Републике Србије.

Од када постоји (а постоји више од четири и по хиљаде година) школа је била предмет критике које су долазиле од појединаца, група, представника одређених пројеката о образовању, покрета и праваца. Примедбе и критике су се односиле на скоро сва битна питања школе: од организације, структуре, садржаја образовања, до учешћа ученика у наставном процесу, положају и улози наставника и сл. Критике су наметале потребу сталног преиспитивања улоге школе у испуњавању очекивања друштва. Од школе се много очекивало, а и данас се очекује. Скоро увек она је била „дежурни кривац“ за све што није добро у друштву, а везује се за младу генерацију. Занемарују се други често одлучујући фактори и узроци који доводе до нежељених резултата и сав терет пребацује на школу. У развоју школе, од њеног настанка до данас, смењивали су се периоди развоја и периоди криза као одраз стања у друштву. Покушаји мењања школе у новијој историји били су бројни и јављали су се након бурних критика, често кратко трајали а онда потпуно заборављали. Некада су то биле свеобухватније промене – реформе, чешће мале промене појединих сегмената школе, а најчешће, иновирање у наставном процесу. Седамдесетих година XX века појавио се покрет за укидање школе као институције чији је изразити представник био Иван Илич.¹ Написано је много студија, одржан велики број научних скупова, симпозијума, округлих столова о школи и потреби њеног мењања.

Сваки пут са великим оптимизмом очекиване су промене школе. Упркос бројним критикама разредно-предметно-часовног система, он се одржао до данашњих дана. Школа се суштински није много променила у последњих сто година. Било је неких помака, али они нису променили њену суштину.

Најчешће промене школе биле су *спољне*, али и *унутрашње* – које су се одвијале у два правца: (1) у самој структури и карактеру образовно-васпитног рада и (2) у самом васпитно-образовном процесу.

Неколико векова у Европи је трајало уобличавање типичне школе, тзв. *класичне школе* какву и данас у основним одредницама имамо, а то упућује на закључак да је немогуће за кратко време створити нову школу која се не теме-

¹ Сличну критику школе, као код Ивана Илича у књизи „Доле школе“, имамо и у књизи „Оружје за масовно поучавање“ – Џон Тејлор Гато (John Taylor Gatto) – у поднаслову: *Путовање наставника кроз мрачни свијет обавезног школовања*, преведеног 2010. Загреб: Алгоритам (прво издање). Аутор поставља питање: „Треба ли нам школа заправо“, притом не мислећи на образовање, него на „присилно школовање“ које траје шест сати дневно, пет дана у недељи, девет месеци годишње током 12 година. Даље се наводи да знатан број познатих никада није прошао кроз дванаестогодишњи жрвањ кроз који наша деца пролазе, а постали су добри као што је Џорџ Вашингтон, Бењамин Франклин, Абрахам Линколн. Они нису били производ школског система и ниједан од њих никада није матурирао. Неки нису чак прошли ни кроз средњу школу, попут Едисона или Рокфелера или научнице Маргарет Мид. Школу назива *гаргантванском школом* која заборавља на генијалност ученика које има на претек, а коју школа гуши јер још увек није осмислила како управљати популацијом образованих.

љи на основама старе школе. „Ни једна појава у теорији и пракси васпитања нема нулту тачку нити би требало да је има“ (Јирген Елкерс). Зато није неважна чињеница да се не може увек до краја искоренити оно што је старо, а ново увек зависи од старог.

Педагогија развоја са својом хуманистичком оријентацијом јесте реакција или вид протеста против технократских позиција образовања која уједно представља полазну основу да се од парадигме усвајања знања крене ка парадигми развоја у образовању, која промовише исправност процеса и деловања, а не савршенство знања (Флорић 2012: 17–35).

Принцип *учити бити* – као најважнији принцип образовне парадигме – има смисао у потпуном остваривању личности, многостраности њених способности, способности изражавања различитих улога као појединца, припадника одређених заједница, грађана, произвођача, породице, иноватора, креатора будућности и сл.

Насупрот традиционалним, *неки нови зацртани циљеви образовања и васпитања* у стратешким документима, треба да омогуће развој личности за ово и будуће време, као што су: креативност, флексибилност, спремност на ризик, толерантност, самосталност, објективност, тачност, прецизност, истинољубивост, хуманост. Систем образовања треба да омогући целовит развој личности, слободну и независну личност, слободу мишљења и веровања, поштовање и чување достојанства, стицање реалне слике о себи, неговање моралних и естетских вредности, формирање одговорне и јаке личности, развој интелектуалних способности, самопоуздања итд. Листа циљева образовања и васпитања је дуга, а сваким даном се повећавају захтеви у односу на личност садашњег и будућег времена. Има ли савремена школа капацитете за тако сложене и бројне задатке, може ли сама успешно остварити своје циљеве на плану формирања личности?

Оно што је сигурно јесте да је *направљен крупан корак у дефинисању* циљева образовања и васпитања, односно наставе и наставних програма у односу на ранији период за који је В. Блум рекао, још средином XX века, да су више имплицитни него експлицитни, да више личе на пароле него на руководећа начела којих се треба придржавати.

У педагошкој литератури се наилази на позитивне оцене када је реч о циљевима наставе и наставних програма, тврдећи да у овом времену они служе као основа у напорима за промене наставних програма и остваривање ефикасне наставе односно процеса учења (Ђорђевић, 1995).

Овим се донекле испунио захтев да јасније формулације циљева треба да укажу на могуће реакције ученика, како на интелектуалном и емотивном, тако и на практичном плану у процесу учења. Они су добар путоказ наставницима у смислу да им буде јасно шта треба да ураде, на шта пажњу да усмере, шта је у центру активности, у чему треба да се успе и на крају шта треба да се вреднује.

У односу на јасност циљева, природно је очекивати да се активности које се предузимају, а произилазе из њих самих, допринесу квалитетнијим исходима образовања и васпитања.

Теорије учења представљају основу за избор могућих циљева наставе. Истовремено оне су и основа за одређивање којим циљевима треба дати приоритет.

Савремена схватања и *студије о мишљењу и интелигенцији* отварају нове путеве у избору и утврђивању циљева који ће допринети ефикаснијој настави, односно бољим исходима учења, наглашавајући да је неопходно ученика упознавати и поучавати различитим операцијама мишљења.

Полазећи од става да постојећа настава, базирана на основама традиционалне дидактике, не обезбеђује потпун и благовремен психички развој деце, бројни научници из области педагогије и психологије трагали су за таквим системом наставе у коме ће се постићи већи ниво развоја него што је то случај у настави базираној на традиционалним основама дидактике и методике (Занков, Ељконин и други).

Са најразличитијих теоријских позиција, тзв. *развијајућу наставу*, експериментално су проучавали бројни научници током XX века. Резултати ових и бројних других истраживања омогућили су да се експериментално заснују поставке о битној улози наставе у развоју ученика и да се дође до сазнања који су то педагошки и психолошки услови развијајуће наставе.

Јован Ђорђевић скреће пажњу на то да при одређивању циљева и задатака наставе треба имати у виду идеју о интелигенцији изложу у студији Гарднера (1958) о „мултиплој интелигенцији“, о постојању неколико независних релативно аутономних интелектуалних способности које у различитим комбинацијама могу бити значајне за појединца у времену које је све захтевније и захтева флексибилније прилазе.

И мада је у савременим теоријама, које се баве сазнајним процесима, различито схваћена улога наставе у развоју сазнајних способности ученика, заједничко за све је да је главни педагошки циљ образовног процеса да ученике учи да мисле и да их научи како да мисле.

Поменути аутор упозорава на чињеницу да прелазак у високо индустријско и информатичко друштво са огромним напретком науке и технике захтева од школе да се прилагођава новим реалностима. Њена је одговорност у томе да оспособи ученике да у тим условима конструктивно учествују. Зато је неопходно код ученика ефикасније и целовитије развијати способности за примену виших мисаоних операција и решавање проблема.

Да ли смо искористили све што нам пружају сазнања о настави, учењу и развоју?

Настојања да школа треба да развија *креативност* и да је подстиче – по оцени неких аутора а и оценама датим у стратешким документима даљег развоја образовања и васпитања – није дало запаженије резултате што се објашњава сложеност овог феномена и недовољној стручности наставника да у том процесу учествују.

Једина аутентична и валидна мера квалитета функционисања школе, а унутар ње васпитно-образовног и наставног процеса, јесте структура реалне ученичке активности – ово тим пре што је целокупан рад у школи усмерен на активност ученика.

Активности ученика и њихова постигнућа доводе се у везу са *компетенцијама наставника* са којима су у међузависном односу. Поред кључних компетенција неопходних за обављање било које професије, захтева се развијеност бројних посебних специфичних способности, знања, вештина од којих зависи активност ученика и васпитно-образовни/наставнички процес. Оне су уједно и најзначајније јер долазе до изражаја у процесу поучавања и учења чији исходи су и најзначајнији. Уважавајући ову чињеницу, у последње две деценије, доста се пажње посвећује изграђивању неопходних стручних компетенција наставника. О томе има разрађена читава стратегија, велики број студија, радова, саветовања, конференција. Један од тих покушаја јесте и пројекат Активног учења (АНУ) и многи други. Резултати тих активности још увек нису видљиви у већој мери.

С истим циљем на повећавању ефикасности образовања у процесу наставе/учења, и већег квалитета у школском образовању, пришло се изради *стандарда* и *исхода образовања* одређених нивоа образовања. Спора промена наставних планова и програма компензирана је њиховим иновирањем, применом исхода учења, стандарда знања и развојем курикулума. Исходи наставницима треба да омогуће усмеравање наставних активности, од наставних садржаја ка ученицима, као развоју њихових компетенција за учење. Истовремено, то значи да исходи наставнику служе као путокази за избор адекватних и ефикасних метода и поступака, а тиме и повећану ученикову активност у процесу учења.

Покушаји за превазилажење круте организације наставе, с једне стране, и различитих могућности ученика, са друге, оличени су континуираном тежњом за *индивидуализацијом* наставног рада. Ненад Хавелка у једној својој анализи наводи да ни ти напори нису били шире прихваћени нити су дали очекиване резултате у успешнијем учењу, управо због површног и једностраног схватања индивидуализације. Отишло се у другу крајност у доминацију индивидуалног неинтерактивног рада. Образовни процес је најпре социјални, психолошки и интерактивни процес. Социјални миље у коме се одвија процес знања није „спољашња организациона околност него битан извор садржаја учења и главни покретач активности из којих се састоји учење и које му даје смисао и значење“ (*Свеобухватна анализа...*, 2001).

У решавању суштинских питања наставе у којој је ученик у центру, и у којој је акценат на процесу учења, има покушаја, а мислимо и успешних научно и проверено аргументованих, да се тзв. „традиционалне“ методе рада у настави претворе у савремене, посматрано из аспекта учења и развоја ученика. О томе и „новом дидактичком заснивању наставних метода“ са најдужом педагошком традицијом и њиховом обогаћивању, говори Вера Радовић у својој докторској дисертацији одбрањеној на Филозофском факултету у Београду. Своје тврдње о вредности и актуелности ове методе заснива на поштовању доказаних вредности постојећих наставних метода и њиховог прилагођавања потребама савремене наставе, и то пре свега потребама ученика и наставника. Једно од главних упоришта налази у дидактичкој студији Е. Мејера и В. Окона о модерној фронталној настави и њеном новом дидактичком заснивању најављујући повратак учитеља–предавача који по немачком дидактичару Е. Терхарту никада није нестао из школске свакодневице. Овај пример говори да су неки традиционални начини рада ипак незаменљиви, али када се користе на нов начин.

С њима у вези и функционалношћу наставе у нашим школама јесу и лоша постигнућа ученика на домаћим и међународним тестирањима. Многе анализе указују на недовољно висок ниво знања и учења која ученици стичу у основној школи, на неразвијеност базичних компетенција потребних за наставак школовања и сналажење у личном и друштвеном животу. Постигнућа наших ученика на TIMMS-U и PISA тестирањима говоре да је квалитет образовања у нашој школи испод међународног просека посебно када је у питању функционална примена знања. И мада на постигнућа на овим такмичењима утиче више фактора, некако као по правилу највећу одговорност сноси школа.

Било је покушаја да се промени систем наставе, не само у даљој него и ближој прошлости, какви су били: доживљајна настава, пригодна настава, егземпларна настава и сл.; у новије време: интегративна; интерактивна – као посебно дидактичко моделовање наставе са специфичним обележјима, методама и облицима рада; респонсибилна и сл., али резултати су опет изостали.

У трагању за алтернативним моделима школе и наставе, М. Илић говори о „школи препознатљивог обиљежја“ – са аутентичном специфичном педагошком делатношћу која појачава мотивацију за учење и стваралаштво, оптимизацију, обим и сложеност садржаја, задатака и начина учења до зоне наредног развоја. Основне функције ове школе су: смањење униформности у васпитно-образовном раду, интензивирање активности, аутономности и респонсибилности унутрашњих фактора и повећавање квалитета токова и исхода наставног процеса (Илић 2001: 103–109).

Истраживања *мисаоне активизације* ученика показала су да ученици усвајају готова знања, туђе дефиниције и судове и да властита стваралачка активност ученика изостаје. Дуго се инсистирало на *активном учењу*. Резултати тог пројекта – који је реализован више од једне деценије – нису дали очекива-

не резултате. Наиме, позната је чињеница да се у последњој деценији XX века започело са реализацијом неколико пилот пројеката којима су увођене партиципативне методе наставе/учења, које је финансирао УНИЦЕФ, а међу којима је био и пројекат Активног учења у настави (ANU) који је стручно водио Институт за психологију Универзитета у Београду. Само до 2001. године, како се наводи у Свеобухватној анализи система основног образовања у СРЈ, 25% наставника је прошло неку од врста партиципативних метода окренутих детету.

Међутим, увођење ових иновативних начина рада најављивано је као важан корак у правом смеру, није дало очекиване резултате, ефекти су били мали (*Свеобухватна анализа*, 131), па се у *Стратегији о развоју образовања у Србији до 2020. године*, када је реч о основној школи односно настави у њој, констатује следеће: „Изузетно је мала заступљеност модерних облика рада у школи – доминира предавачка настава, а мало се примењује активно учење, истраживачке методе, индивидуализована настава и други начини рада, који су усмерени на ученика, омогућавају њихово веће учешће у наставном процесу, развијају њихове више менталне процесе, мотивацију за учење, оспособљавају их за примену знања и даље учење и рад. Иако су кроз разне пројекте развијани такви облици рада неки од њих су прошли и међународну проверу, они веома тешко постају део редовног система, вероватно зато што се изискују радикалне промене у схватању природе процеса наставе/учења и улоге наставника у њему (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012: 32).

Експертски тим који је радио на изради *Свеобухватне анализе система основног образовања у СРЈ*, на чијем челу је био Иван Ивић, а чији су резултати објављени 2001. године, између осталог је анализирао и образовни процес у коме је „доминантни наставни метод традиционални предавачки метод, тј. вербално изношење садржаја програма целој групи у одељењу у коме су ученици пасивни...“ Основу за то аутори виде у уграђености неколико механизма у систем образовања који фаворизују традиционалне методе произашле даље из оријентације према наставнику и наставном програму а не према ученику, односно усредсређености на програм уместо на процес учења.

У тражењу дугорочних решења за даљи развој нове школе и стварању визије у деценији која је пред нама, *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, констатује: да школе немају свој препознатљив идентитет и у многим влада генерално лоша атмосфера (насиље, лоши међуљудски односи); пад етичких стандарда (не држе се часови, касни се на часове, ученици изостају...); настава је доминантно предавачка, оцењује се репродукција наученог; оцене су недискриминативне, мало ваљане и поуздане; школа окренута ка уско когнитивном аспект, а не целовитом развоју личности ученика у процесу наставе/учења; не обраћа се пажња на читав сет важних циљева. Јасно је да такав модел не може формирати самостално образовану личност, способну да примени знања, способну за сарадњу са другима, за преузимање одговорности, до-

ношење одлука, решавање проблема (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012: 32–35).

Проучавајући педагошка збивања током XX века и на научно-теоријском и на оперативно-практичном плану, посебно школу као институцију, њену унутрашњу организацију и структуру, наставу као основну централну, а често и једину делатност школе, Н. Поткоњак закључује: да је упркос бројним покушајима мењања система наставе, задржан стари систем са свим непромењеним обележјима.

У оцени квалитета и ефикасности наставе, јединствени су бројни педагози и психолози, који се и највише баве овим питањима на теоријском и практичном нивоу.

Н. Поткоњак наглашава да се у XX век ушло са озбиљним критикама, чак и са негирањем потребе даљег постојања разредно-предметно-часовног система наставе. „На почетку XXI века у свим школама у свим концепцијама просветне политике доминира и даље се задржава стари систем наставе“ (Поткоњак 2003: 113).

Разлози зашто се није ништа променило у настави, упркос бројним покушајима, како наводи Н. Поткоњак, леже у промени само неких елемената система наставе. Парцијална решења нису могла променити суштинска питања наставе и школе јер школа представља целовит систем са низом структурних елемената унутар тог система. Према томе:

- статус и карактер школе није се битније променио, као ни циљеви образовања и васпитања у школи;
- битније промене се нису догодиле ни у унутрашњој организацији, структури, положају и односима ученика и наставника;
- решења која су нуђена нису била довољно научноистраживачки ни теоријски утемељена и осмишљена;
- не може се успешно мењати само један део структурног система школе јер школа је целовит систем.

Па каква је будућност наше школе и наставе? Имамо ли јасну визију каква нам је школа потребна и каква је могућа? Ово питање се често поставља. Неки ће рећи да је наш систем образовања и васпитања и настава у њему добра или довољно добра али „добро је непријатељ најбољег“. Развијање и усавршавање концепције школе је стални задатак на који свака генерација треба да да свој одговор.

Оно што треба чинити у предузимању корака ка приближавању неким узорним моделима школе јесте критичко преиспитивање настојања узетих из других земаља са концепцијама образовања и васпитања школе различитим од наше.

Све промене, сва истраживања и проучавања која су више са циљем мењања постојећег стања, требало би да су усмерена на остваривање целовитог

концепта школе. Парцијална решења и промене само неких сегмената не могу дати очекиване резултате. Парцијалним решењима се само одлажу функционална решења, а продужавају лутања у тражењу правих решења.

Неопходно је постићи сагласност око питања – шта је савремена школа, да ли је то „квалитетна школа“ – како се данас често говори о школи која се супротставља традиционалној?

Незаобилазно питање школе „по мери“ јесте, у првом реду, промена парадигме наставе у којој одлучујућу улогу има припремљеност наставника, не само у процесу иницијалног образовања, него и даљег усавршавања и развоја стручних компетенција.

Упркос бројним критикама, најчешће неоправданим и расправама о кризи школе, школа и даље остаје најорганизованији, најсистематичнији, институционални облик организовања. „Она је још увек најзначајнија образовно-васпитна институција, најсистематичније пројектован и најбоље организован центар учења и развоја младих“ (Хавелка 1998: 100).

Школа је по ко зна који пут у својој дугој историји развоја показала инертност и спорост у ходу напред, упоредо са променама и временом. Доказ за то је и чињеница да савремена модерна технологија није променила организацију наставе. И у Болоњском процесу доминантан је разредно-предметно-часовни систем са свим својим обележјима. Међутим, иако вековима стара и у својој суштини непромењена, школа још увек, рекло би се, успешно врши своју мисију, али до када ће бити „успешна“ – на то питање треба дати одговор који није лако пронаћи.

Литература

- Ђорђевић, Ј. (1995). Циљеви и задаци наставе, проблеми и перспективе, у: *Сазнавање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Илић, М. (2001). Школа препознатљивог обиљежја, *Зборник* 33. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Илић, М. (2002). Унапређивање, периодизација развоја и перспективе индивидуализоване наставе, *Педагогија*, 1–2, 45–57.
- Поткоњак, Н. (1999). *Васпитање – школа – педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2001). Школа током XX века није решила своја суштинска питања. *Зборник радова*, XXXIII, 33. Београд: Институт за педагошка истраживања, 110–117.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век није био ни век детета ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава.
- Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ* (2001). Београд: УНИЦЕФ.

- Тејлор, Гато, Џ. (2010). *Оружје за масовно поучавање* (Путовање наставника кроз мрачни свијет обавезног школовања). Загреб: Алгоритам.
- Трнавац, Н. (1992). *Школа под лупом*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Флорић, О. (2012). Педагошка одговорност у друштву знања, у: *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације*, Бања Лука, 17–25.
- Хавелка, Н. (1998). Улога наставника и улога ученика у основној школи, у: *Наша основна школа будућности*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012). Београд: Министарство просвете и науке Републике Србије.

Prof. Radmila Nikolic, PhD

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

WHAT ARE THE PROSPECTS OF SCHOOL AND TEACHING IN THIS CENTURY

Summary

Despite numerous changes in response to criticism of school and education, the general assessment is that school and teaching still retain the essential features of the „old school“ or what is often referred to, traditional school. This is witnessed by numerous studies and research and also by the results of checking the quality of student achievement at various levels. This paper will discuss the school and teaching in modern conditions, the numerous attempts to modernize their operations, as well as the results of those attempts. We will point out the contradictions and shortcomings in the implementation of some solutions, which should have made school and teaching more functional and efficient in achieving the set goals.

Key words: *school, education, changes, functions, characteristics, prospects of school and teaching.*



Professor Mara Cotič, PhD

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

COMBINATORIAL ACTIVITIES STIMULATE CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

Abstract: In this article we present activities in combinatorics suitable for students in primary school.

Combinatorics is a mathematical discipline that strongly promotes cognitive development and simultaneously it represents a basis for the understanding of fundamental concepts in probability. At the beginning of schooling we can certainly not speak about teaching combinatorics as a mathematical discipline, the students rather solve simple combinatorial situations with immediate experience on concrete level.

Key words: *cognitive development, logical thinking, combinatorics, combinatorial situation.*

INTRODUCTION

Let us simply start with two examples from combinatorics:

Example 1: *In how many ways can the letters N, J, and O be distributed?*

Example 2: *The teacher has promised the students they will go for a trip. They have two different means of transport and three different places at disposal. Among how many different possibilities for their trip can the students choose?*

When introducing this type of tasks or activities in combinatorics into mathematics classroom on the primary level, the dilemma appears whether the student on this level is able to solve this kind of problems. According to Piaget and Inhelder the learner is namely only able to solve such problems at the formal operations stage (11–15 years) (Piaget, Inhelder 1951: 144–172). Piaget's and Inhelder's conclusions that combinatorics is not suitable for concrete operations stage of child's development (7–11 years) are exclusively based on students' spontaneous responses without being previously introduced to them (Fischbein 1984: 43). It is necessary to tell here in the first school years it is certainly not about „real“ learning of combinatorics, as a mathematical discipline it requires the methods that in combinatorial situations allow the number of elements of a finite set to be determined without directly counting them. Students do of course not use these methods; they encounter so simple combinatorial situations in which the set is not „too rich“, so they can simply count its elements.

Mathematical didactic research around the world on the adequacy of introducing „combinatorics“ as early as in primary school has, however, rejected Piaget's and Inhelder's assertions. Here we primarily wish to mention the study performed by Fischbein in Israel already in 1970 and by Cotič in 1998 in Slovenia. They introduced the content in the way suitable for developmental stage of the child of this age. The child starts solving combinatorial situations with immediate experience: this means she/he manipulates with objects (the number must of course be small) (Fischbein 1970: 261–270). The children should use objects from their everyday lives and perform adequate activities with them, such as:

- To make as many different necklaces of beads of different colours and sizes as possible;
- To distribute chips of different colours (models of shapes, cubes ...) in all possible ways;
- Taking account of certain instruction to compose as many different words as possible from given two, three, four letters or syllables;
- From given digits to compose all possible integers, ... (Fischbein, 1975).

Performing these activities and with teacher's support the learner should become aware that certain combinatorial situations shall necessarily be approached primarily in a systematic way. In this the student uses different graphical representations (tree, arrow diagram, table) (Učni načrt, 2011).

In life we are often faced with an overflow of data we need to be able to arrange and use – learning to solve combinatorial situation is thus very important, as with them we:

- Develop the skill of observing;
- Develop the sense of relation of equality or inequality;
- Try to create order in disorder;
- Stimulate thinking and inference;
- Search for similar or equal patterns and set assumptions about rules;
- Perceive the structure of a system (Felda, 1996, p. 35).

The student should attain the foregoing through the following tasks:

- Setting and counting the possible outcomes in simple combinatorial situations;
- Graphically (table, combinatorial tree, and arrow diagram) presenting simple combinatorial situations;
- Relating the basic theorems of combinatorics to multiplication (Cotič–Hodnik 1995: 65–78).

Below we present three activities that can be performed in mathematics classes on primary or on secondary level of basic school.

ACTIVITIES IN COMBINATORICS

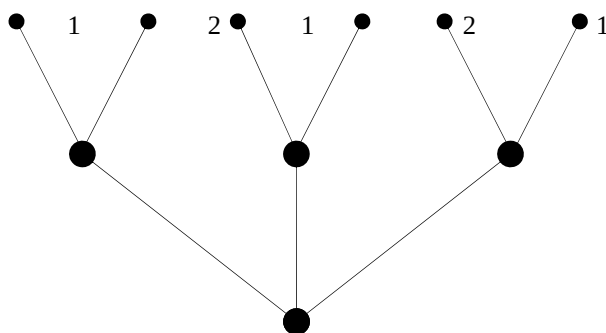
First activity: A trip

The teacher has promised the students they will go for a trip. They have two different means of transport and three different places at disposal. Among how many different possibilities for their trip can the students choose?

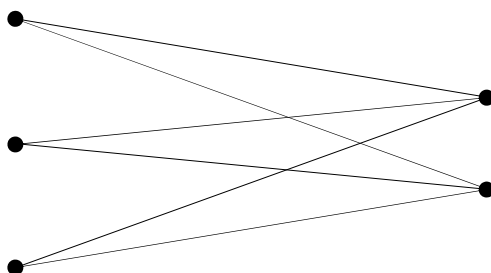
The students first choose between the means of transport, having two possibilities at their disposal. Independently of the first choice (means of transport) they have three options in choosing the place. There are 6 ($2 \cdot 3$) possible choices. Let us present all the possible choices with a picture. We can do this in three different ways:

- With a combinatorial tree,
- With an arrow diagram, and
- With a table.

The means of transport are denoted 1 and 2 and the places A, B, and C.



Combinatorial tree



Arrow diagram

Table

-	- A	- B	- C
	(A, 1)	(B, 1)	(C, 1)
	(A, 2)	(B, 2)	(C, 2)

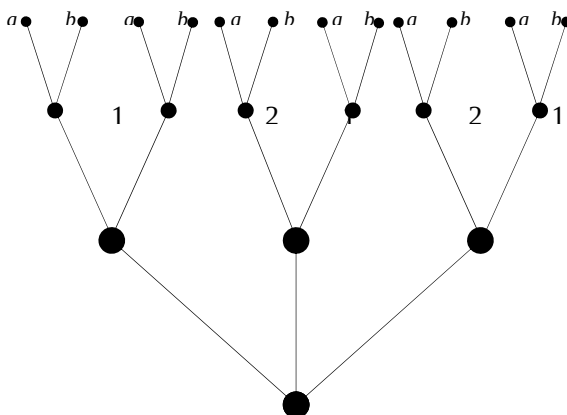
The students could have started from choosing the place of the trip. In this case the pictures would be composed in a different way, but because of the commutativity of the product, the number of choices remains the same.

Let us now tell the basic theorem of combinatorics: *If the composed choice is obtained by first choosing among m options and then independently of the first choice among n options, then there are $m \cdot n$ all options.*

Let us continue our trip. For lunch the students can choose between three kinds of spread, two kinds of bread, and two kinds of drink. Our question is from among how many kinds of lunch a student can choose if it contains bread with a spread and a drink.

The spreads are denoted A, B, C, the two kinds of bread 1, 2, and the two drinks a and b .

The student can choose from among $3 \cdot 2 \cdot 2 = 12$ different kinds of lunch.



We also draw the combinatorial tree. Here the use of the arrow diagram or the table does not make sense.

The basic theorem of combinatorics can be generalised: Let the process of decision making be of the kind to take place in n consecutive phases, where in the first phase there are l_1 , in the second phase $l_2, \dots$, in the n -th phase l_n possible decisions, and

in each phase the number of choices is independent of the choices made in other phases. Then it is possible to make the choices in $l = l_1 \cdot l_2 \cdot \dots \cdot l_n$ ways.

Second activity: Chips

The teacher divides the students (7 to 10 years) in groups of four. For the game chips of four different colours (about 25 chips of each colour) are required. The teacher proposes the students the following games with rules:

How many layouts can you provide:

- With a red and with a blue chip ($P_2 = 2$);
- With a red, a blue, and a green chip ($P_3 = 6$);
- With two red and one green chips ($P_3^2 = 3$);
- With two green, one yellow, and one red chips ($P_4^2 = 12$);
- With a red, a blue, a green, and a yellow chips ($P_4 = 24$).

Each student in the group shapes a layout that must be different from those already provided. If the number of layouts is small, the students will most likely find all. In the first phase of the work in the classroom we cannot expect the students to look for the layouts systematically, it is, however, important the child meets the following goals:

- Takes account of the given instruction and compares whether the provided layout corresponds to the given rule;
- Recognises whether the provided layout is new or repetition of a preceding one;
- Finds as many layouts as possible;
- In the most simple cases he/she finds all of them;
- Asks the question why after a definite number of provided layouts there are none left.

In the same way also instruction for formation of variations with and without repeating and of combinations with and without repeating can be set. We should have chips of three colours available (red R, green G, and blue B). We suggest the students the following games with rules:

How many different pairs can you form? ($R: (p) V_3^2 = 3^2 = 9$)

The students find: RR, RG, RB, GR, GG, GB, BR, RB, BB.

– How many different pairs can be formed, if each pair is composed of two different colours? ($R: V_3^2 = 6$)

The students find: RG, RB, GR, GB, BR, BG.

– How many different pairs can be formed, if the order of colours in the pair is not important? (R: $(p) C_3^2 = 6$)

The students find:: RR, RG, RB, GB, GG, BB.

– How many different pairs can be formed if each pair is composed of two different colours and the order of colours in the pair is not important? (R: $C_3^2 = 3$)

The students find: RG, RB, GB.

At the beginning the students are only focused on competition. Later, however, provided the teacher adequately provides orientation and motivates them, they find the number of solutions depends on the given instruction and that they must approach the problem in a systematic way, or else it happens rather quickly a layout is repeated or even left out.

After that the students in groups tell by themselves which objects and also symbols could be laid out: cubes, pearls, potted plants, letters, digits, syllables, etc. They should also compose the rules by themselves.

Third activity: From start to finish

The group of students (not more than 5) have a 4×3 and crayons in front of them. We set them the following problem:

In how many ways can you come from start (S) to finish (F) if you can only go to the right and upwards?

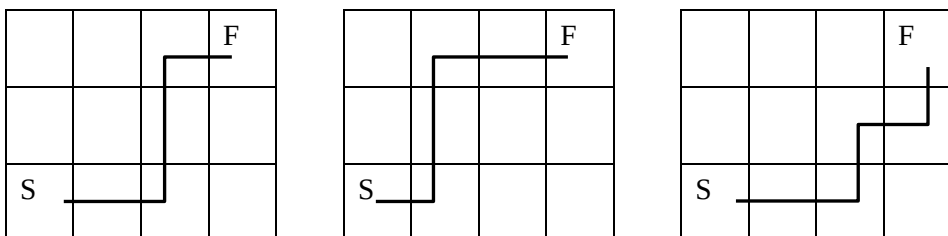
			F
S			

Each of the students in the group should find a track different from the ones already found and mark it with a crayon. At the beginning we cannot expect the students to take up investigation of different tracks in a systematic way, we can, however, encourage them to gradually meet the following goals:

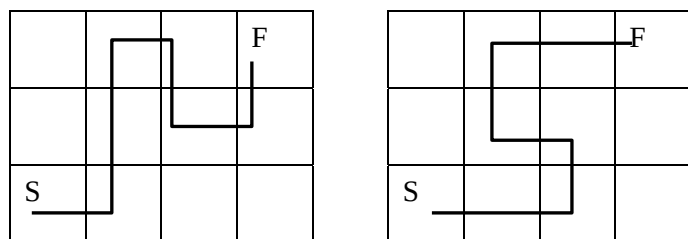
- They use the given instruction or the rule of the game;
- They recognise whether the track drawn corresponds to the given rule;

Example:

The student recognises the following tracks correspond to the given rule:

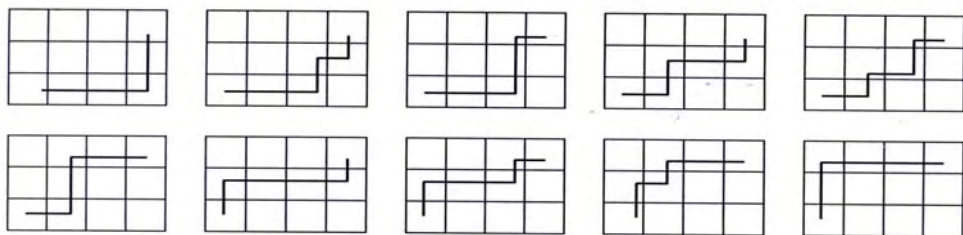


The following two tracks do not correspond to the given rule:



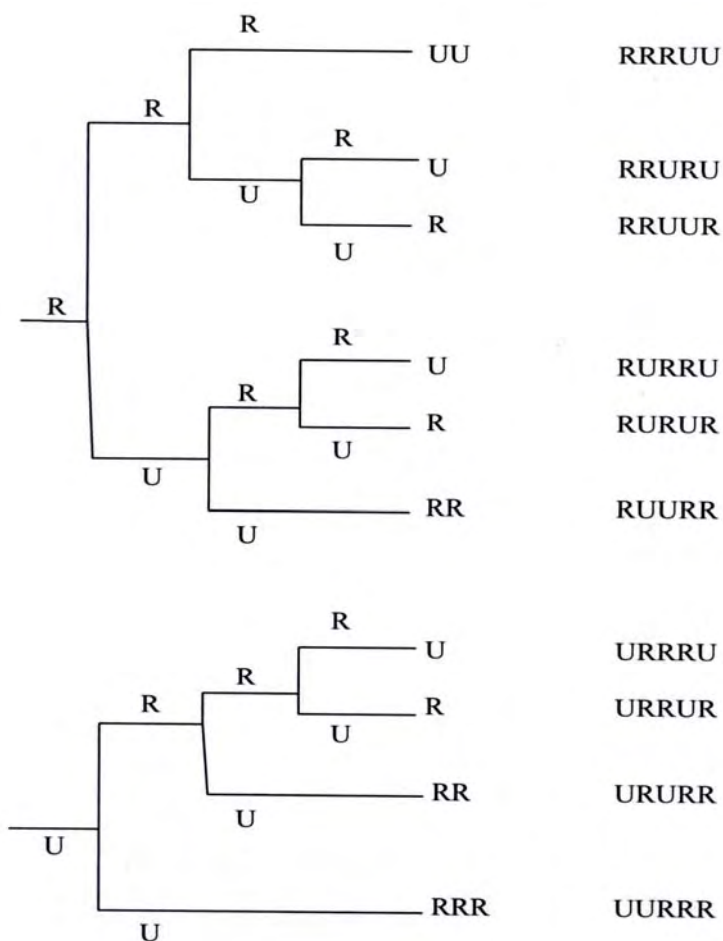
- c) They recognise whether the set track is new or the repetition of a previous one;
- d) They find as many different tracks as possible;
- e) They find exactly all the possible tracks;
- f) They wonder why after a definite number of provided different tracks they can find none more.

As the number of all possible tracks is small (10 tracks), most of the groups find them. If, however, the students do not find all the tracks or any of the tracks is repeated, they find out with teacher's support a combinatorial situation should primarily be approached in a systematic way. Each group should then explain the system (if they, of course, have one) in which they looked for the tracks. The tracks are:



On primary level the last of the goals f) is too demanding, as it already requires mathematical analysis of the situation and the use of deduction.

If we mark the move a field to the right R, and the move one field upwards U, the first four tracks can be written: RRRUU, RRURU; RRUUR; RURRU. As we can see, we have encountered the problem known to us: how many five letter words composed of two R's and three U's (permutation with repetition) there are. It is very correct to present this systematically with the combinatorial tree now:



CONCLUSION

The basic aim of teaching combinatorics is in students to develop logical thinking and a systematic approach to solving combinatorial situations and autonomy of their thinking. At the beginning of schooling we can certainly not speak about learning and teaching combinatorics as a mathematical discipline, the students solve simple combinatorial situations with immediate experience on the concrete level. We can say, in later years of schooling learning these contents uncovers „the heart“ of mathematics to the student. Combinatorial concepts get expressed with the language of the set theory; results and methods of combinatorics are very useful and applicable also in other fields of mathematics, especially in the probability theory. Today probability is namely used also in areas close to human everyday. Thus all adults, not just those in technical and scientific professions, need the knowledge of probability and combinatorics. They need this knowledge for personal fulfilment, for their workplace and for full participation in society.

References

- Cotič, M., Hodnik, T. (1995). Delovni zvezek in metodični priročnik Igrajmo se matematiko (Prvo srečanje z verjetnostnim računom in statistiko) na prvi preizkušnji, *Matematika v šoli*, 3/2, 65–78.
- 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.
- Felda, D. (1996). Obarvana matematika; in: S. Kmetič (ed.), *Prispevki k poučevanju matematike = The Improvement of mathematics education in secondary schools: a Tempus project* (213–218). Maribor: Založba Rotis.
- 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.
- Fischbein, E. (1985). Intuizioni e pensiero analitico nell'educazione matematica; in: L. Chini Artusi (ed.), *Numeri e operazioni nella scuola di base*. Bologna: Umi-Zanichelli.
- Glajman, M., Varga, T. (1979). *La probabilità nella scuola dell'obbligo*. Roma: Armando Editore.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1951). *La genese de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Učni načrt – Matematika (2011). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikularna komisija za matematiko.

Професор др. Мара Цотич

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копер, Словенија

АКТИВНОСТИ КОМБИНАТОРИКЕ ПОТСТИЧУ ДЕЧИЈИ КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ

Резиме

У овом раду представљамо активности у комбинаторици које су погодне за ученике основне школе.

Комбинаторика је математичка дисциплина која изузетно потстиче когнитивни развој и у исто време представља основу за разумевање фундаменталних појмова вероватноће. На почетку школовања уистину не можемо говорити о томе да предајемо комбинаторику као математичку дисциплину већ ученици решавају просте комбинаторичке ситуације и стичу непосредно искуство на конкретном нивоу.

Кључне речи: когнитивни развој, логичко мишљење, комбинаторика, комбинаторичке ситуације.



Prof. dr Vera Spasenović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu

Prof. dr Emina Hebib

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu

PROGRAMI OBAVEZNOG OBRAZOVANJA U EVROPSKIM ZEMLJAMA: OSNOVNE ODLIKE I PRAVCI PROMENA*

Apstrakt: U radu se razmatraju osnovne odlike aktuelnih programa obaveznog obrazovanja u školskim sistemima evropskih zemalja. Pažnja je posvećena sagledavanju pitanja koncepcije, strukture i sadržaja zvaničnih programskih dokumenata koje donose prosvetne vlasti, tj. organi nadležni za oblast obrazovanja. U radu se, takođe, razmatra pitanje programske autonomije škole i nastavnika, odnosno daju se napomene o obimu i sadržaju autonomnog delovanja škole i nastavnika u kreiranju i realizaciji programa nastavnog i školskog rada u evropskim školskim sistemima. Ukazuje se na neke zajedničke odlike, tj. sličnosti među programima obrazovanja, ali i na određene specifičnosti, tj. razlike koje se zapažaju među školskim sistemima. Prikaz i analiza odlika programa obrazovanja u evropskim zemljama praćena je ukazivanjem na tendencije i pravce razvoja u procesu programiranja nastavnog i školskog rada.

Ključne reči: *program obaveznog obrazovanja, školski sistemi, evropske zemlje, pravci razvoja programa obrazovanja.*

UVOD

Promene u društvu, uslovljene procesom globalizacije, ubrzanim tehnološkim razvojem, visokim očekivanjima u pogledu radne efikasnosti i slično, odrazile su se i na zahteve koji se postavljaju pred školsko obrazovanje. U savremenom svetu prihvaćen je stav da je za uspešno funkcionisanje pojedinca na ličnom i profesionalnom planu potrebno posedovati širok spektar znanja, veština, stavova i vrednosti, što treba da je praćeno spremnošću da se uči i znanjem kako to činiti. Pored toga, naglašava se značaj razvijanja socijalnih kompetencija, kreativnosti, inicijative, preduzetništva itd. Ovakvi zahtevi odrazili su se i na ciljeve i programe obrazovanja u većem

* Članak je rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, br. 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

broju stranih zemalja, odnosno doveli su do redefinisiranja vrednosnih opredeljenja, težnji i očekivanja društva u pogledu toga šta obrazovanjem treba ostvariti, a u skladu s tim i do promena u programskim dokumentima po kojima se odvija vaspitno-obrazovni (pre svega, nastavni) rad.

U ovom radu ćemo ukazati na osnovne odlike koncepcije, strukture i sadržaja programa obaveznog obrazovanja u evropskim zemljama, ali i na tendencije i pravce njihovog razvoja. Imajući u vidu moguća različita tumačenja pojma program, važno je napomenuti da će u ovom radu pažnja biti usmerena na zvanične programske dokumente koje donose prosvetne vlasti, tj. organi nadležni za oblast obrazovanja u datoj državi, kao i na dokumente koji se na osnovu njih razrađuju na školskom nivou.

ZVANIČNI PROGRAMI OBAVEZNOG OBRAZOVANJA: STRUKTURA I SADRŽAJ

U svim školskim sistemima postoje zvanični programi obrazovanja¹ koji se donose na centralnom nivou upravljanja ili, u nekim slučajevima, na nižim nivoima (recimo regionalnom ili pokrajinskom), i to onda kada je obrazovanje u nadležnosti upravo tog nivoa vlasti.

Zvanični programi obrazovanja (tj. nacionalni kurikulumi) razlikuju se po koncepciji, strukturi i sadržaju. Generalno gledano, moglo bi se reći da nacionalni kurikulumi sadrže ciljeve, očekivana postignuća i sadržaje koje treba izučavati. Međutim, razlike se javljaju u stepenu preskriptivnosti i razrađenosti elemenata programa (Spasenović, 2013). U nekim zemljama su programi detaljno razrađeni (ciljevi, sadržaji, vremenska dimenzija rada itd.), uz postojanje manje ili veće autonomije škola u njihovoj realizaciji (npr. u Grčkoj, Španiji, Francuskoj, Austriji, Nemačkoj i Portugaliji). S druge strane, postoje i školski sistemi u kojima se na nivou centralne vlasti definiše glavni okvir, a lokalne vlasti i škole imaju priličan stepen autonomije prilikom razrade i implementacije programa. U tom slučaju, zvaničnim dokumentima se određuju ciljevi obrazovanja, očekivani ishodi i/ili standardi postignuća, dok su definisani minimalni zahtevi u pogledu predmeta koje treba izučavati, preporučenih sadržaja i vremena koje im treba posvetiti. Lokalna vlast i škola dalje razrađuju taj dokument u skladu sa sopstvenim potrebama i specifičnostima (npr. u Holandiji, Češkoj, Mađarskoj, Danskoj, Belgiji). Ovaj drugi tip programa karakterističan je za zemlje u kojima je u velikoj meri prisutna decentralizacija u oblasti obrazovanja. Moglo bi se reći da su danas kurikulumi u sve većem broju zemalja definisani u re-

¹ Iako postoje razlike u razumevanju značenja pojmova program i kurikulum, u ovom tekstu će se kurikulum, kao internacionalni termin, koristiti naizmenično sa terminom program, a pod time će se podrazumevati pisani dokument kojim se definišu ciljevi, predmeti/oblasti i njihovi sadržaji, uputstva za realizaciju nastave, vremenska dinamika i vrednovanje postignuća učenika (ili nešto od navedenih elemenata).

dukovanom formatu, tj. njima se definišu, po pravilu, ključni elementi obrazovnog procesa (Levkov, 2010). Nacionalni okvir kurikuluma često predstavlja osnovu za izradu drugih važnih dokumenata, kao što su predmetni programi, uputstva za primenu kurikuluma, izradu udžbenika i slično, a čine i osnovu za razvijanje programa na školskom nivou (školskog programa).

Važno je, takođe, naglasiti da se pristup procesu programiranja menjao tokom vremena. Sve do poslednjeg kvartala prošlog veka, a u mnogim zemljama i kasnije, dominantno je bio prisutan kurikulum usmeren na sadržaje obrazovanja (eng. *content based curriculum*). Ovaj model kurikuluma ili ovaj pristup programiranju podrazumevao je detaljno definisanje nastavnih sadržaja koje nastavnik treba da prenese učenicima tokom nastavnog procesa. Međutim, od 80-tih godina XX veka fokus u kreiranju programa u sve većem broju zemalja pomera se sa sadržaja na ishode obrazovanja (eng. *outcome based curriculum*). Programi usmereni na ishode obrazovanja (i kompetencije kao očekivane ishode učenja) označavaju promenu usmerenosti sa nastavnika i proces podučavanja (šta treba da se predaje, kako i koliko) na učenika i proces učenja (šta će učenik znati, biti u stanju da uradi i kako će postupiti nakon određenog perioda učenja, kao i na obezbeđivanje uslova da bi se to ostvarilo) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012). Ove promene su bile u skladu sa ekonomskim zahtevima, a posebno sa konceptom ekonomije utemeljene na znanju (Baranović, 2007). Orijentacija na ishode učenja, odnosno na očekivana znanja, veštine i stavove (ili kompetencije) kojima treba ovladati tokom određenog perioda učenja ili ciklusa obrazovanja, stavila je u prvi plan učenika i proces učenja, a ne nastavnika i njegovo podučavanje. Međutim, uloga nastavnika se time nije smanjila, već se promenila – njegov glavni zadatak postaje stvaranje uslova za optimalno učenje i razvoj sposobnosti svakog učenika, a ne (prevashodno) prenošenje znanja. Upravo se kvalitet rada nastavnika smatra ključnim faktorom koji utiče na očekivana postignuća (McKinsey, 2007).

Koncepcija obrazovanja zasnovanog na ishodima dovela je i do drugačijeg sleda koraka u koncipiranju kurikuluma. Ključni element od koga se polazi i na osnovu koga se definišu svi ostali elementi (sadržaji, didaktičko-metodički pristupi, vremenska organizacija itd.) jesu željeni rezultati učenja, tj. ishodi obrazovanja. Dakle, kreće se „obrnutim“ putem – od onoga što treba da budu rezultati procesa, a ne od onoga što treba da dovede do tih rezultata. Pošto su ishodi operacionalno definisani i konkretni, to ih čini pogodnim za praćenje, merenje i vrednovanje (Levkov, 2010). Evaluaciji učeničkih postignuća (naročito putem nacionalnih testiranja i ispitata) poklanja se danas velika pažnja, a ostvareni rezultati predstavljaju jedan od ključnih pokazatelja kvaliteta obrazovanja.

Uporedo sa razvojem programa zasnovanih na ishodima, u mnogim zemljama se pristupa standardizaciji u obrazovanju, koja, skoro neizostavno, uključuje standardizaciju ishoda obrazovnog rada, tj. očekivanih rezultata koje učenici treba da postignu izraženih u kategorijama različitih nivoa postignuća (Hebib, 2013b). U nekim slučajevima obrazovni standardi čine sastavni deo programa obrazovanja, a u

drugim se javljaju u okviru posebnog dokumenta. Obično se nacionalnim testiranjem proverava da li su i u kojoj meri postavljeni standardi i ostvareni (Levkov, 2010).

Treba, takođe, naglasiti da u određenom broju zemalja dolazi do slabljenja predmetnog pristupa u koncipiranju programa u korist integrativnog. Ističe se značaj međupredmetnih oblasti (npr. u finskom kurikulumu) i transferzalnih kompetencija (npr. u Engleskoj, Velsu, francuskom delu Belgije). Transferzalne kompetencije izlaze iz okvira pojedinačnih predmeta, s obzirom da se razvijaju kroz većinu aktivnosti i sadržaja (kroz module, međupredmetne teme itd.). Stoga se u zemljama koje su poslednjih godina revidirale svoje programe primećuje napuštanje stroge podele na nastavne predmete (koji se javljaju kao izolovani i međusobno nepovezani segmenti programa) i, shodno tome, sve izraženije okretanje ka međupredmetnom povezivanju i interdisciplinarnom zasnivanju programa.

Analize programa obrazovanju u različitim zemljama ukazuju na postojanje određenih zajedničkih odlika među programima, ali neizostavno navode na zaključak da su postojeće sličnosti uvek praćene i brojnim razlikama (Baranović, 2007). Za skandinavske zemlje karakteristično je, recimo, da imaju nacionalne okvirne kurikulume, kojima se definišu osnovni principi i vrednosti ostvarivanja obrazovanja, kao i predmeti ili predmetna područja koja će se izučavati (što obuhvata ciljeve i očekivana postignuća /iskazana u formi ishoda/, kao i kratak opis predviđenih sadržaja/tema). Recimo, nacionalni okvir kurikuluma u Finskoj, dat kao jedinstveni dokument koji se odnosi na sve razrede bazičnog obrazovanja, obuhvata ciljeve/ishode i ključne sadržaje za različite predmete, kao i opise učeničkih postignuća za odgovarajuće razrede, odnosno cikluse. Pored predmetnog dela, dokument sadrži i opšti deo koji obuhvata polazne osnove i smernice za realizaciju procesa nastave i učenja (Eurydice, 2013).

U anglosaksonskoj sredini (Škotska, Vels, Republika Irska) kurikulumi takođe imaju određenih sličnosti, koje se pre svega ogledaju u naglašenoj usmerenosti na ishode postignuća i razvijanje kompetencija (*skills*). Kurikulumima su obuhvaćena predmetna područja (a ne pojedinačni predmeti) za koja se određuju znanja, veštine i stavovi koje učenici treba da steknu tokom određenog perioda obrazovanja. Vremenska dimenzija data je bilo kao minimalni procenat ukupnog vremena za osnovno i niže srednje obrazovanje (Škotska) ili kao minimalni nedeljni fond časova za pojedina područja (Irska). S druge strane, specifičnost engleskog kurikuluma je što su predmetni programi, definisani za svaku od četiri ključne faze obaveznog obrazovanja, razrađeniji (sadrže opise šta učenici treba da uče i kakve ishode treba da ostvare na kraju svake od ključnih faza). Očekivana postignuća, data kao standardi, razvrstana su na osam nivoa postignuća (plus nivo izuzetnih postignuća).

Neke srednjoevropske zemlje (Austrija, Slovenija) odlikuju predmetni kurikulumi, koji su detaljnije opisani, uz definisanje ishoda postignuća i uz preciziran fond časova. U Nemačkoj su nedavno na saveznom nivou ustanovljeni nacionalni obrazovni standardi za obavezno obrazovanje, te su u skladu s tim menjani i kurikulumi za koje su nadležne federalne države/pokrajine (Eurydice, 2013).

AUTONOMIJA ŠKOLE I NASTAVNIKA U KREIRANJU ŠKOLSKOG PROGRAMA

U uslovima decentralizacije u oblasti obrazovanja i prenošenja dela odgovornosti na niže nivoe odlučivanja, škola i nastavnici, kao ključni akteri školskog rada, dobijaju pravo, ali i odgovornost za učešće u procesu odlučivanja o školskom radu (Hebib, 2013a). Programska autonomija koju ima škola, a samim tim i nastavnici, odnosi se na odlučivanje o tome šta će se i kako raditi u nastavi i školi. Međutim, obim i sadržaj autonomnog delovanja škole i nastavnika u kreiranju i realizaciji programa nastavnog i školskog rada razlikuje se među školskim sistemima evropskih zemalja.

I u školskim sistemima u kojima je stepen decentralizacije prilično visok, a shodno tome i autonomija škole i nastavnika, minimum obaveznog programa. odnosno okvir kurikuluma donosi se, kao što je već rečeno, na nacionalnom nivou. To znači da ne postoji školski sistem u kome se sve odluke vezane za program nastavnog i školskog rada prepuštaju lokalnom i školskom nivou, ali, s druge strane, nema sistema u kome škola i nastavnici ne dobijaju mogućnost da odlučuju bar o nekim pitanjima programa. Kada je na nacionalnom, centralnom nivou određen obavezni programski minimum ili kada su definisani ciljevi i ishodi (u kategoriji učeničkih postignuća) koje u nastavnom radu treba ostvariti, škola može dobiti mogućnost da: samostalno kreira određeni deo (procenat) školskog programa što se mahom odnosi na izborne predmete i vannastavne aktivnosti; odredi povezanost predmeta u predmetna područja; razradi vremenski plan, odnosno vremensku organizaciju rada (Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe, 2008).

U pojedinim slučajevima, škola (pa time i nastavnici) imaju pravo da odrede sadržaje koji će se izučavati, ali u definisanom okviru, tj. u skladu sa definisanim postignućima i uz odobrenje nadležnih organa na lokalnom i nacionalnom nivou. Primera radi, u Holandiji je okvir kurikuluma za osnovnu (5–12 god.) i za nižu srednju školu (12–15 god.) definisan u formi očekivanih ishoda, koji se odnose na odgovarajuće predmetne oblasti i kroskurikularne teme. I za osnovno i za niže srednje obrazovanje definisano je po 58 očekivanih ishoda (*attainment targets*) grupisanih u šest predmetnih oblasti (tj. kurikularnih područja) za osnovnu, odnosno u sedam za nižu srednju školu. Škole imaju obavezu da organizuju nastavu tako da obezbede da se predviđeni ishodi ostvare do kraja osnovnog, odnosno srednjeg obrazovanja. Nastavni sadržaji nisu unapred propisani, već definisani ishodi procesa nastave i učenja čine osnovu na kojoj škole (i nastavnici) planiraju svoj rad (Eurydice, 2013).

Povećava se, takođe, i broj zemalja u kojima škole imaju autonomiju u odlučivanju o tome kako će zakonski predviđen fond časova biti raspoređen među određenim školskim aktivnostima. Na primer, u Holandiji i Ujedinjenom Kraljevstvu škole imaju potpunu autonomiju u tom pogledu, u Belgiji i Italiji preko tri četvrtine ukupnog fonda časova u osnovnoj školi čini fleksibilni deo, u Nemačkoj i Poljskoj

taj deo iznosi između trećine i polovine, dok u Španiji obavezni deo nacionalnog kurikuluma čini 65% školskog programa (55% u autonomnim pokrajinama). Fleksibilni deo fonda časova škole koriste tako što ga raspoređuju na odabrane obavezne predmete ili na druge školske aktivnosti, čime se zadovoljavaju lokalne specifičnosti i potrebe. U jednom broju zemalja (Češkoj, Estoniji, Litvaniji, Holandiji, Poljskoj, Švedskoj, Norveškoj, Islandu) škole samostalno raspoređuju fond časova po razredima i predmetima, s obzirom da se minimalni fond časova ne određuje za školsku godinu, već za određeni ciklus ili čak nivo obrazovanja (*Key data on education in Europe* 2012, 2012).

U svim evropskim zemljama nastavnici imaju slobodu u izboru nastavnih metoda i oblika nastavnog rada koje će primenjivati i koristiti. Odluku o metodičkim pristupima u nastavi, kao i odluku o udžbenicima koji će se koristiti nastavnici najčešće donose kroz proces međusobnih konsultacija i dogovaranja. U većini evropskih zemalja nastavnici učestvuju u izradi i definisanju kriterijuma školskog ocenjivanja, a uključeni su i u proces pripreme testova koji se koriste za završne ispite (Hebib, 2013a).

UMESTO ZAKLJUČKA

Ako bismo želeli da sumiramo zapažanja o pravcima promena programa obrazovanja u većem broju evropskih zemalja, mogli bismo da izdvojimo sledeće: zasnivanje programa na očekivanim ishodima obrazovanja (i standardima postignuća); smanjivanje stepena preskriptivnosti zvaničnih programa, a povećanje lokalne fleksibilnosti; usmerenost programa na učenika i proces učenja; isticanje značaja razvijanja kompetencija učenika (i opštih/transverzalnih i predmetnospecifičnih); slabljenje predmetnog, a promovisanje integrativnog pristupa u koncipiranju programa itd.

Imajući prethodno rečeno u vidu, može se postaviti pitanje da li (i u kojoj mери) programi obrazovanja u našoj zemlji prate promene do kojih je došlo u koncipiranju programa u drugim evropskim zemljama?

Trenutno važeći nastavni planovi i programi za osnovno obrazovanje u Srbiji usvajani su u periodu od 2004. do 2010. godine. Oni su dati kao posebni programski dokumenti za odgovarajuće razrede, a ne u formi integralnog, celovitog dokumenta. Nastavni programi za pojedine razrede obuhvataju predmetne programe, tj. predstavljaju zbir programa nastavnih predmeta predviđenih za dati razred. Strukturu programa svakog predmeta, po pravilu, čine: cilj i zadaci predmeta, sadržaji programa i način ostvarivanja programa. Uvidom u postojeće nastavne programe zapaža se da sadržaji zauzimaju centralno mesto, što navodi na zaključak da su programi i dalje sadržajno orijentisani (Stojanović, 2013). Standardi postignuća postoje, ali ne kao sastavni deo nastavnog programa. Pošto je primena obrazovnih standarda počela nakon donošenja aktuelnih nastavnih programa, očigledno je da nisu služili kao osnov za pripremu tih programa, mada je to Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i

vaspitanja (2009) predviđeno. No, bez obzira na to, obrazovni standardi predstavljaju osnov za pripremu završnih ispita na kraju osnovnog obrazovanja, a trebalo bi da čine i smernice za rad nastavnika, ukazujući im koja znanja, veštine i stavove učenici treba da poseduju nakon datog perioda učenja. Školama je ostavljen odgovarajući prostor da samostalno koncipiraju školski program u skladu sa svojim specifičnostima, kao i potrebama učenika i lokalne zajednice, ali se postavlja pitanje u kojoj meri se data autonomija konstruktivno koristi.

Treba očekivati da će u Srbiji u narednom periodu uslediti odgovarajuće promene u domenu programa obrazovanja. Naime, u toku je realizacija projekta Evropske unije „Opšte obrazovanje i razvoj ljudskog kapitala“, u okviru koga se priprema Nacionalni okvir kurikuluma (Stojanović, 2013). Ovaj dokument bi trebalo da definiše zajedničku, polaznu osnovu na kojoj se temelje svi ostali elementi kurikuluma, ali i da ponudi okvir predmetnih programa kojima se određuju ishodi i standardi, kao i najvažniji sadržaji programa.

Literatura

- Baranović, B. (2007). Evropska iskustva i nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj. *Metodika*, Vol. 8, Br. 2, 294–305.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2013). Eurydice – The European Encyclopedia on National Education Systems. Retrieved July 15, 2013 from World Wide Web.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php.
- Hebib, E. (2013a). *Kako razvijati školu: razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta - Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. (2013b). Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga. U: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Pedagog između teorije i prakse* (18–26). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Key data on education in Europe 2012* (2012). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved July 15, 2013 from World Wide Web
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* (2008). Brussels: Eurydice.
- Levkov, Lj. (2010). *Razvojno psihološki aspekti savremenih obrazovnih programa za osnovnu školu*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

McKinsey & Company (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Retieved July 15, 2013 from World Wide Web.

<http://www.mckinseysociety.com>

Pravilnik o opštim standardima postignuća – obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja (2010). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik republike Srbije*. Br. 5.

Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta .

Stojanović, B. (2013). O prvom ciklusu obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, Hrvatskoj i Crnoj Gori, *Učitelj*, Br. 3, 452–469.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, Br. 12/72.

Prof. Dr Vera Spasenovic

University of Belgrade, The Faculty of Philosophy in Belgrade

Prof. Dr Emina Hebib

University of Belgrade, The Faculty of Philosophy in Belgrade

CURRICULUM FOR COMPULSORY EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES: MAIN CHARACTERISTICS AND TRENDS

Summary

The paper considers the main characteristics of the current compulsory education curricula in the education systems of European countries. Attention is paid to analyze the issues of conception, structure and content of official curriculum documents adopted by national educational authorities. The paper also discusses issues concerning a school and teacher curricular autonomy, namely the scope and content of the autonomous school and teacher actions in designing and implementing school curricula. Some common features, i.e. similarities between the curricula, as well as certain differences which can be observed among the European education systems are pointed out. The overview and analysis of the compulsory education curricula in European countries have been followed by pointing to current trends in the curriculum planning policies within national and school level.

Key words: *compulsory education curriculum, education systems, European countries, trends in curriculum reforms.*



Др Славица Б. Максић

Институт за педагошка истраживања у Београду

КАКО МОТИВИСАТИ НЕУСПЕШНЕ УЧЕНИКЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ДА УЧЕ*

Апстракт: Предмет интересовања у овом раду је школски неуспех ученика у току основног образовања, када се стичу базична знања, развија академски и социјални статус и обезбеђују услови за даље школовање. У испитивању су учествовали наставници, школски психолози, педагози и директори (N = 114) из основних школа у Србији. Испитаницима је постављено питање отвореног типа о томе како би поступили у односу на ученика који је неуспешан у школи и не показује интересовање да тај успех поправи. Сprovedена је квалитативна анализа података која је омогућила да се идентификују две главне теме: како се опажа школски неуспех ученика и какве интервенције се предлажу за решавање проблема школског неуспеха. Добијени подаци указују на то да је већина испитаника оријентисана на актуелну ситуацију у коју смештају проблем школског неуспеха ученика, док су остали оријентисани на узроке школског неуспеха ученика или на циљеве који се могу остварити школским успехом. Могућности за решавање проблема школског неуспеха виђене су у највећој мери у интервенцији која је педагошког карактера или је педагошки приступ комбинован са психолошким приступом. Предложене су различите интервенције које полазе од већег уважавања ученикових способности, интересовања и преференција, до креирања персонализоване педагошке ситуације у којој ће неуспешни ученик бити успешан.

Кључне речи: *школски неуспех, основна школа, мотивација, уверења, квалитативна анализа.*

УВОД

Како савладати школски неуспех, као прву препреку на путу ка личној и друштвеној афирмацији појединца? Образовни системи широм света сусрећу се са растућим проблемом школског неуспеха, који се дефинише као пропуст да се развије и користи сопствени потенцијал (Малинић, 2009). С друге стране,

* 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 (2011–2015).

развој и ангажовање свих потенцијала и капацитета појединца представља императив његовог успеха у савременом свету. Данашњи ученици су најчешће незаинтересовани за наставне садржаје и активности, а они који су неуспешни у школи жале се на недостатак ентузијазма код својих професора за педагошко вођење младих и њихов образовни развој (Џиновић, 2010). Младе генерације све више сумњају у то колико школа одговара на њихове потребе, док је старији и даље виде као неопходну институцију која припрема младе за рад и друге друштвене улоге (Ђуришић-Бојановић, 2001а, 2001б; Гутвајн и Шевкушић, 2013).

У тексту који следи саопштавају се резултати истраживања о значењима која школски неуспех има за наставнике и друге стручњаке запослене у школи. У овом раду, неуспех ученика у школи разматран је из једног специфичног угла. Предмет интересовања је питање како мотивисати неуспешне ученике да уче, за разлику од уобичајеног испитивања разлога и узрока који доводе до школског неуспеха. Најпре је образложен значај проучавања школског неуспеха кратким прегледом резултата релевантних истраживања. У наставку је дат приказ методологије изведеног истраживања и његових главних резултата. Дискусија резултата обухвата поређење са резултатима истраживања других аутора и извођење педагошких импликација за третман ученика који су неуспешни у школи. У завршном делу рада, указано је на предности и ограничења квалитативне анализе података и могуће правце будућег рада у проучавање школског неуспеха.

ЗНАЧАЈ ШКОЛСКОГ УСПЕХА УЧЕНИКА

У школској пракси, школски неуспех ученика дефинишу слабе оцене и њихове последице које могу бити далекосежне – од полагања поправног испита и понављања школске године, преко промене статуса са редовног на ванредно школовање, до напуштање школе и прекида школовања. Постоји опште слагање око тога да се код ученика који је неуспешан у школи не ради само о слабирим оценама и незнању,¹ него и о другим проблемима као што су недисциплина, ремећење наставе, одсуствовање са часова и друго (Гашић-Павишић, 2005). Резултати бројних истраживања указују да је школски неуспех ученика повезан са негативним ставовима према учењу, наставницима, школи и образовању, са лошим односима с наставницима, другим ученицима и родитељима, као и са негативним доживљавањем себе, ниским самоцењењем, осећањем кривице и немоћи и слично (Малинић, 2009; Милошевић, 2004; Спасеновић, 2008). Такође, школски неуспех представља и фактор ризика за развој креативности (Максић, 2006; Максић и Ђуришић-Бојановић, 2004).

¹ Иако је врло значајна разлика између школског успеха и знања, она овде неће бити разматрана.

Према резултатима бројних истраживања, најзначајнији фактори који битно одређују школско постигнуће ученика су његове породичне и персоналне карактеристике (Малинић, 2009; Милошевић, 2004). Школски успех се дефинише као резултанта породичних подстицаја да се ученик оријентише према академским и другим постигнућима које ученик сам и његови родитељи доживљавају као вредно, а што се може постићи систематским улагањем напора и актуализацијом ученикових способности (Милошевић, 2004). Испитивање ученика основне школе који су поновили разред указује на то да поновци имају значајно више тешкоћа у учењу у односу на остале ученике, као и да чешће испољавају неповерење у сопствене способности, страх од оцењивања и склоност ка неоправданом изостајању (Малинић, 2009). У истом истраживању је утврђено да су испитани поновци себе сматрали одговорним за свој неуспех у школи.

Школски неуспех се, по правилу, приписује ученику и третира као патолошка појава (Џиновић, 2010). Најновија испитивања наговештавају да ово уверење подржавају школски психолози и педагози који одговорност за неуспех приписују ученику и његовим способностима, делећи неуспешне ученике на две категорије: „преступнике“ и „жртве околности“ (Гутвајн и Шевкушић, 2013). Ауторке поменутог испитивања се питају колико оваква уверења могу утицати на подршку и помагање неуспешним ученицима у школи, те указују на потребу за преиспитивањем личних уверења стручних сарадника која их могу ометати у решавању проблема школског неуспеха. Не треба посебно наглашавати да је једна од значајних улога стручних сарадника у нашим школама управо њихово учешће у решавању проблема школског неуспеха ученика. На сложеност овог проблема указују и тумачења која школски неуспех разумеју као израз отпора ученика према ономе што школа тражи и њихов лични избор да буде неуспешан (Џиновић, 2004).

Вероватно би се све заинтересоване стране могле сложити око тога да је потребан третман школског неуспеха који може да обезбеди несметано извођење наставних активности и подржи индивидуални развој ученика који има тешкоће у савладавању школских садржаја. Интервенције се крећу од дизајнирања посебних програма и дефинисања националних стратегија, до довођења у питање базичних постулата на којима почива образовање и целокупан друштвени поредак (Гутвајн и Шевкушић, 2013; Малинић и Максић, 2012; Џиновић, 2010). Искуства из средина које су испробале бројне програме подршке неуспешним ученицима, као што су програми намењени деци из депривисаних средина, доследно потврђују значај мотивације за учење. Тајна успешне деце лежи у њиховој истрајности, знатижељи и скривеној снази карактера која обухвата савесност, оптимизам и самоконтролу (Таф, 2013).

Проблем истраживања

Предмет интересовања у овом раду је школски неуспех ученика у току основног образовања, које је посебно значајно због тога што се тада стичу базична знања, развија академски и социјални статус, и обезбеђују услови за даље школовање. Школски неуспех ученика испитује се из угла просветних радника који раде у школи са циљем да се утврди: каква значења просветни радници приписују школском неуспеху ученика и где виде могућности за мотивисање неуспешног ученика да учи.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Учесници. У испитивању су учествовали просветни радници, запослени у основним школама у Србији (N = 114), који су у току школске 2012/2013. године похађали семинар стручног усавршавања о управљању разредом.² Узорак су чинили учитељи, наставници, стручни сарадници и представници управе из пет основних школа из градске и сеоске средине.³ Већи део узорка били су испитаници који су запослени у сеоским школама (72%), али су многи од њих живели у оближњим градовима и путовали до села у којима раде. Већина испитаника биле су жене (*табела 1*), што је очекивано и у складу са полном структуром запослених у основним школама у Србији. Старост испитаника кретала се од 22 до 64 године, а просек година износио је 42. Већину испитаника чинили су разредни и предметни наставници (преко 90%), а остало су били стручни сарадници – педагози и психолози, и директори и њихови помоћници, као представници управе школе (*табела 2*).

Табела 1. *Полна структура узорка*

Пол	f	%
Мушки	22	19,3
Женски	92	80,7
Укупно	114	100,0

Табела 2. *Структура узорка према радном месту*

Радно место	f	%
Наставник разредне наставе	43	37,7
Наставник предметне наставе	62	54,4
Стручни сарадник (психолог, педагог)	6	5,3
Директор / помоћник директора	3	2,6
Укупно	114	100,0

² Аутор текста је био један од аутора и реализатора семинара *Како решавати проблеме са дисциплином у разреду* (Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2008/2009. годину, 2008).

³ Реч је о школама из Београда, Зрењанина, Ковина и Опова.

Инструмент. Учесницима семинара постављено је питање отвореног типа о томе како би поступили или како поступају у односу на ученике који су неуспешни у школи и не показују интересовање да тај успех поправе. Питање је гласило: Замислите најгорег могућег ученика, који не зна градиво, недисциплинован је, ништа га не занима, неће да учи, прави проблеме. Шта бисте с њим радили? Како бисте га мотивисали за рад и учење? Испитаници су одговарали анонимно на потпуно чистом листу папира.

Процедура. Анкетно испитивање спроведено је као активност која је требало да оријентише учеснике семинара да садржаје стручног усавршавања повежу са својим личним искуствима у раду у школи и да их подстакне да сазнато примене у својој школској пракси. Одговарање на питање и слободна дискусија која је уследила трајало је око 30 минута. Независно од дискусије, писани одговори су накнадно обрађени за потребе овога рада.

Обрада података. Спроведена је квалитативна анализа прикупљених података. Изабрана је тематска анализа вођена подацима са циљем да се дође до што аутентичнијих решења из непосредне школске праксе. Из истог разлога, истраживач је кодирао добијене одговоре пре детаљнијег упознавања са научним приступом проблему школског неуспеха ученика. Кодови, подтеме и теме базирани су на актуелним теоријским опредељењима у области наука о човеку и дефинисани су у стандардној процедури од шест фаза тематске анализе (Braun & Clarke, 2006). Јединица анализе био је цео одговор испитаника, а сваки одговор је кодиран за обе теме и све подтеме. У *табели 3* приказана је схема кодова, подтема и тема који су развијени у истраживању.

Табела 3. Кодови, подтеме и теме у одговорима испитаника
 на питање о томе како решавају школски неуспех ученика

Кодови	Подтеме	Теме
Слабе оцене	Концепт	Опажање школског неуспеха ученика
Недисциплина		
Слабе оцене и недисциплина		
Прошлост	Временска перспектива	
Садашњост		
Будућност		
Наставник	Носилац активности	Могуће решење школског неуспеха ученика
Други актери		
Наставник са другим актерима		
Педагошки приступ	Врста интервенције	
Психолошки приступ		
Педагошки и психолошки приступ		
Системски приступ		
Ученик	Субјекат промене	
Наставник		
Ученик и наставник		
Шире окружење		

Прва тема: Опажање школског неуспеха ученика

Концепт. Подтема је дефинисана на основу тога да ли су се испитаници у свом одговору бавили школским неуспехом као slabим оценама и незнањем или недисциплином и проблемима у понашању ученика. Формирани су следећи кодови: а) слабе оцене, б) недисциплина, в) слабе оцене и недисциплина, и г) концепт није видљив. Следе примери одговора који илуструју дефинисане кодове:

а) Села бих са њим да попричам, питала бих га зашто не жели да учи и који су разлози његовог неангажовања у школи. Да ли могу да му помогнем? (*слабе оцене*)

б) Комбиновала бих више типова активности и у тренутку недисциплинованости и непажње заинтересовала бих га другим типом активности. (*недисциплина*)

в) Покушала бих да разговарам са учеником, да покушам да сазнам који су разлози таквог понашања, да сазнам која су његова интересовања и покушала бих да прилагодим неке теме потребама тог детета. (*слабе оцене и недисциплина*)

г) Прво бих поразговарао с њим. (*концепт није видљив*)

Временска перспектива. Подтема је дефинисана на основу тога каква временска перспектива је изражена у опажању проблема школског неуспеха. Уочене су три оријентације и то оријентација на: а) прошлост, б) садашњост, и в) будућност. У наставку следе примери одговора који илуструју дефинисане кодове:

а) Уколико опомене и савети не помогну, у таквим случајевима је то често, заказао бих разговор са њим, где бих покушао да утврдим разлоге таквог понашања; претпостављам да су разлози у његовој породици и његовом психичком стању. (*оријентација на прошлост*)

б) Разговарати са учеником (шта му одговара, а шта смета приликом учења); укључити ученика у ваннаставне активности; обавезно похвалити ученика за било какав успех. (*оријентација на садашњост*)

в) Открила бих које су његове животне вредности, до чега држи и у складу са тим бих осмислила одговарајућу активност, нешто што афирмише његове вредности (ако су позитивне, сигурно барем једна јесте позитивна). (*оријентација на будућност*)

Друга тема: Могуће решење школског неуспеха ученика

Носилац активности. У добијеним одговорима, било је могуће да се одреди ко је носилац предложених активности или ко је надлежан да се бави школским неуспехом. Одређени су следећи кодови: а) наставник, б) други актери, в) наставник са другим актерима, и г) не зна се. Следе примери одговора који илуструју дефинисане кодове:

(а) Кроз игру, укључити га у организацију наставе – помоћ мени. (*наставник*)

(б) Послати га код педагога или директора. (*други актери*)

(в) Разговор насамо после часа, покушај да сазнам узрок таквог понашања или разговор у троје ученик–родитељ–наставник. (*наставник са другим актерима*)

(г) Кроз игру. (*не зна се*)

Врста интервенције. У опису предложене интервенције којом би требало решавати школски неуспех ученика, а на основу тога на шта се утиче, разликовани су приступи из различитих дисциплина: а) педагошки приступ – акције у вези са наставом и учењем; б) психолошки приступ – акције у вези са личношћу и развојем ученика; в) педагошки и психолошки приступ заједно; г) системски приступ – акције у вези са окружењем ученика које превазилазе педагошки и психолошки приступ и комуникацију између наставника и ученика и укључују друге актере васпитно-образовног процеса и шире акције (породица, други наставници, педагошко-психолошка служба, управа школе). Примери одговора који илуструју дефинисане кодове су:

(а) Предложила бих му да нацрта (илуструје) то што смо ми учили (*педагошки приступ*);

(б) Прво бих морала да упознам личност тог детета да бих могла да применим разне методе мотивисања (*психолошки приступ*);

(в) Разговарала сам са учеником о разлозима његовог понашања и дала му могућност да уз мали семинарски рад савлада део градива (*педагошки и психолошки приступ*);

(г) Смањити захтеве, може да ради задатке „корак по корак“; похвалићу га за сваки уложен напор и учествовање у учењу (раду на часу); ако је потребно, потражићу и стручну помоћ (педагог, психолог...) (*системски приступ*).

Субјекат промене. У зависности од тога на ком актеру васпитно-образовног процеса је фокус или ко је субјект промене коју укључује решавање проблема школског неуспеха, разликују се следећи кодови: а) ученик, б) наставник, в) ученик и наставник у исто време, и г) шире окружење. Примери одговора који илуструју дефинисане кодове су:

(а) Изабери једну лекцију коју волиш и која ти је занимљива (*ученик*).

(б) Дати конкретан задатак том ученику, примерен његовим способностима и интересовањима (*наставник*).

(в) Разговор у четири ока; сазнати проблем – договор; пратити сваки дан – договор (*ученик и наставник*).

(г) Предлог: да са добрим учеником из разреда, направи презентацију за наредни час; обиђе библиотеку и донесе интересантне теме из мог предмета (*шире окружење*).

Код дефинисања концепта школског неуспеха, уочено је да је мањи број одговора садржао експлицитно позивање на оцене и незнање односно недисциплину, на основу чега су разврстани. У већини случајева, о концепту је

закључивано на основу садржаја предложене интервенције. Одговори испитаника разврстани су на оне који су били оријентисани на прошлост, позивајући се на узроке школског неуспеха ученика, и оне који су били оријентисани на будућност, а говорили су о циљевима којима се тежи. Остали одговори третирали су као одговори који су оријентисани на садашњост, иако је ова временска оријентација више била присутна имплицитно, него експлицитно. Што се тиче врсте интервенције, било је могуће релативно јасно разликовати педагошки, психолошки и системски приступ, а разликовање носиоца активности и субјекта промене представља новину овога рада.

Уследила је квантитативна анализа заступљености свих категорија одговора, при чему су израчунате фреквенције и проценти. У случају дужине одговора израчунат је минимални, максимални и просечан број речи. Доминација педагошке интервенције, међу врстама интервенција које решавају школски неуспех, била је подстицај да се ови одговори даље анализирају у намери да се дати приступ боље опише. Трагано је за кључним дескрипторима у одговорима где је педагошка интервенција понуђена као једино решење, а резултат те анализе приказан је у делу о резултатима.

РЕЗУЛТАТИ

Први утисак о уверењима просветних радника о школском неуспеху ученика могао се стећи на основу дужине одговора. Најкраћи одговор састојао се од две речи, а најдужи од 54 речи. Просечна дужина одговора износила је близу 19 речи, што је чинило једну до две реченице. Такође, уочено је да су неки учесници одговарали у првом лицу (на пример: „Дајем му задатке који су прилагођени његовом интересовању!“), док су одговори других били у неодређеном облику (на пример: „Дати му неки занимљив задатак.“). Пребројавање личног и безличног одговарања открило је да је тачно половина учесника одговорила у првом лицу, а друга половина безлично.

Прва тема: Опажање школског неуспеха ученика

Концепт. Већина учесника види школски неуспех као слабе оцене, док сваки пети учесник опажа школски неуспех као комплексну варијаблу која, поред слабих оцена, укључује и проблеме са дисциплином (табела 4).

Табела 4. Концепт школског неуспеха

Концепт	f	%
Слабе оцене	75	65,8
Недисциплина	15	13,2
Слабе оцене и недисциплина	24	21,0
Укупно	114	100,0

Временска перспектива. Две трећине учесника оријентисане су на актуелну ситуацију у коју смештају проблем школског неуспеха ученика. Преостала трећина учесника оријентисана је на будућност – циљеве због којих би ученик требало да буде успешан у школи или на прошлост – узроке који су довели до школског неуспеха (табела 5).

Табела 5. *Временска перспектива у опажању школског неуспеха*

Оријентација на	f	%
Прошлост	18	15,8
Садашњост	76	66,7
Будућност	20	17,5
Укупно	114	100,0

Друга тема: Могуће решење школског неуспеха ученика

Носилац активности. Добијени одговори указују на то да је наставник главни носилац активности којом би требало решавати проблем школског неуспеха ученика (табела 6). Може се уочити да се само у једном одговору одговорност за решавање школског неуспеха ученика приписује другим актерима васпитно-образовног процеса.

Табела 6. *Носилац активности која решава школски неуспех ученика*

Носилац активности	f	%
Наставник	94	82,5
Други актери	1	0,9
Наставник са другим актерима	16	14,0
Не зна се	3	2,6
Укупно	114	100,0

Врста интервенције. Више од половине учесника заступа педагошки приступ решавању проблема школског неуспеха ученика (табела 7). Ако се овим учесницима додају они који су у својим одговорима комбиновали педагошки и психолошки приступ, може се рећи да велика већина (три четвртине) учесника заступа педагошки приступ. Психолошки приступ је заступљен у одговорима сваког трећег учесника, при чему се чешће јавља у комбинацији са педагошким приступом него самостално.

Табела 7. *Врста интервенције која решава школски неуспех ученика*

Врста интервенције	f	%
Педагошки приступ	60	52,6
Психолошки приступ	17	14,9
Педагошки и психолошки приступ	25	21,9
Системски приступ	12	10,6
Укупно	114	100,0

Анализа учесталости одговора у оквиру педагошке интервенције, којом би се могао решити проблем школског неуспеха ученика, указује на: доминацију предлога о конструисању задатака који су примерени учениковим предзнањима и капацитетима; следи захтев за активнијим учешћем ученика у процесу учења; у нешто мањој мери наводи се ангажовање ученика у улози наставника и уважавање ученикових интересовања у настави; а најређи одговори односе се на мотивисање ученика и изграђивање договорних система између ученика и наставника који ће подржати учење (табела 8).

Табела 8. *Садржај педагошке интервенције*

Садржај	f	%
Примерени задаци	19	31,6
Активација ученика	14	23,3
Ученик у улози наставника	10	16,7
Уважавање интересовања ученика	10	16,7
Мотивисање и договорни системи	7	11,7
Укупно	60	100,0

Субјекат промене. Три четвртине учесника предлаже интервенцију која укључује мењање наставниковог понашања: само мењање наставниковог понашања предлаже скоро половина учесника, а у комбинацији са мењањем понашања ученика још једна четвртина учесника (табела 9).

Табела 9. *Субјекат промене коју укључује решавање школског неуспеха ученика*

Субјекат који се мења	f	%
Ученик	17	14,9
Наставник	55	48,2
Ученик и наставник	29	25,4
Шире окружење	11	9,7
Није јасно	2	1,8
Укупно	114	100,0

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Наставници и други запослени у основним школама, који су учествовали у студији, давали су релативно кратке одговоре на питање о школском неуспеху ученика, што је уобичајен налаз у испитивањима ове врсте. Кратки одговори представљају прво ограничење у погледу стицања потпуније слике о испитиваним уверењима, али с друге стране, управо због своје језгровитости, могу бити сматрани добрим путоказом ка томе каква унутрашња значења имају испитивани феномени за учеснике. Склоност учесника да одговарају у првом

лицу сматра се показатељем већег личног значаја испитиваног проблема за испитанике и веће спремности испитаника да се баве тим проблемом (Spiel & Von Korff, 1998). Према подацима који су добијени у овој студији, половина учесника показала је већи степен личне укључености у опажање и решавање проблема школског неуспеха ученика, док је друга половина у формулацији била неутрална.

Већина учесника из испитивања своди проблем школског неуспеха ученика на слабе оцене, мада се могло очекивати да ће обратити више пажње на недисциплину, с обзиром на контекст у ком су анкетирани (у оквиру стручног савршавања које се односило на недисциплину). У извесној мери, овај налаз се може разумети као израз наставне праксе у којој школске оцене представљају, како формално тако и садржински неопходан услов за извођење наставе и кретање ученика кроз основно образовање. Наиме, ученик мора имати задовољавајуће оцене и минимална знања да би прешао у наредни разред и да би пратио наставу на вишем нивоу. Може се претпоставити да се наставници у већој мери сматрају одговорним за оцене него дисциплину, као и то да се оцене опажају као ургентнији проблем од недисциплине ученика. Исказане претпоставке захтевају даљу проверу у будућим истраживањима.

Анкетирани просветни радници у највећем броју виде школски неуспех као актуелан проблем који се дешава сада и овде. Оријентација на прошлост одговара на питање зашто је ученик неуспешан. Оријентација на садашњост нуди опис ситуације у којој се школски неуспех дешава и предлаже решења како да ученик не буде неуспешан у школи. Оријентација на будућност полази од уверења да је школовање битан аспект индивидуалног развоја и одговара на питање зашто ученик треба да буде успешан у школи. Описане оријентације су, такође, аспекти у решавању проблема школског неуспеха ученика: школски неуспех је важан у времену у ком се дешава, али су му претходили одређени разлози или узорци, а погодан начин да се проблем реши су артикулисање тежњи, очекивања, планова и жеља на чијем остварењу се ради.

Временска перспектива у опажању школског неуспеха може се довести у везу са теоријом о временској перспективи (Zimbardo & Boyd, 1999; Boniwell & Zimbardo, 2004). Временска перспектива је базични аспект субјективног искуства појединца која се испољава као релативна доминација прошлости, садашњости или будућности у његовим мислима. Издвојено је пет фактора који чине временску перспективу: негативно виђење прошлости која изазива одбојност и носи песимизам; позитивно виђење прошлости које одражава топао, носталгичан став према прошлости; хедонистичко виђење садашњости које укључује склоност ризиковању; фаталистичко виђење садашњости које садржи уверење да ће се десити оно што мора да се деси ма шта човек ради; и виђење будућности које карактерише планирање и постизање будућних циљева. Зимбардо (Zimbardo & Boyd, 1999) је уверен да превенција школског неуспеха може бити успешна првенствено код деце која су већ оријентисана на будућност.

Што се тиче решавања проблема школског неуспеха ученика, испитаници су у већини случајева видели наставника као носиоца активности у оквиру интервенције која је педагошког карактера и у оквиру које се они сами мењају. Фокус у интервенцији је на реализацији наставе која је заснована на продукцији адекватних задатака и активацији ученика. Уз оgradu да не можемо знати колико су подаци прикупљени у овом испитивању последица давања друштвено пожељних одговора, може се рећи да наставници и други запослени у школи исказују спремност да се баве решавањем проблема школског успеха ученика на конструктиван начин. Наставници не потологизирају школски неуспех, о чему говоре нека друга истраживања, нити одговорност пребацују на друге учеснике васпитно-образовног процеса. Остаје отворено питање на који начин се исказана мишљења могу учинити јавним и кроз међусобну размену претворити у школску праксу већине, а не само високо мотивисаних појединаца.

Решавање школског неуспеха ученика претпоставља субјекатску позицију ученика у васпитно-образовном процесу. Оваквој позицији доприносе педагошке активности у којима се ученицима дају задаци који воде самосталном откривању, стицању новог искуства, слободе, одговорности, мисли и фантазије (Николић и Јовановић, 2013). Педагошке интервенције које решавају проблем школског неуспеха сличне су карактеристикама наставе која би подржала креативност. Ова настава тражи од наставника да даје занимљиве задатке који активирају учениково мишљење, уважавају ученикове капацитете и преференције, држе ученикову пажњу, изазивају емоционалну укљученост (Максић и Павловић, 2013). Такође, изузетан педагошки значај има правилна употреба похвале и награде у наставном раду (Лалић-Вучетић, 2007). Промене које се предлажу у професионалном развоју просветних радника усмерене су на формирање компетенција које ће допринети смисленом и продуктивном активирању ученика у процесу наставе и учења (Маринковић, 2010; Половина и Павловић, 2010; Стојиљковић, 2014).

Испитивање уверења о школском неуспеху ученика треба наставити у правцу укључивања већих и диференцираних узорака наставника, стручних сарадника и управе школе, због различитих улога које они имају у васпитно-образовном процесу, као и испитивање специфичности у уверењима наставника разредне и предметне наставе, због узраста са којим раде. У даљем раду треба наставити са идентификовањем релевантних својстава уверења, што се може постићи већим бројем питања у упитничким испитивањима и пружањем могућности да просветни радници своје ставове детаљније образложе. Други значајни извори података могу се досећи организовањем фокус група на ову тему и испитивањем путем интервјуа. Такође, у истраживање уверења о школском неуспеху ученика требало би укључити битна својства испитаника и ширег контекста, као што су карактеристике школе у којој они раде и средине у којој се школа налази. Управо се на овим нивоима могу пронаћи капацитети за

дефинисање оптималних системских решења, која подразумевају свеобухватност и трајање (Polovina, 2009).

Резултати оваквих и сличних истраживања могли би бити од користи ако се укључе у стручно усавршавање просветних радника ради стицања увида у лична уверења свих категорија просветних радника који су присутни у школи. У конкретном случају, од посебног значаја је указивање на присуство временске перспективе у опажању школског неуспеха ученика и развијање свести о њеном потенцијалном учешћу у избору и ефикасности интервенције која решава проблем. На исти начин треба узети у разматрање оријентације ученика и њихових породица. Није довољно да знамо ко је за шта надлежан и шта се може урадити у школи, већ да трасирамо путеве којима се обезбеђује да се реализују акције за решавање школског неуспеха конкретног ученика. У ове сврхе, потребно је континуирано испитивање експлицитних и имплицитних уверења о улогама и могућностима за сарадњу између представника школе и других заинтересованих страна.

ЗАКЉУЧАК

Већина наставника, стручних сарадника и представника управе школе, који су учествовали у студији, оријентисана је на актуелну ситуацију у коју смештају проблем школског неуспеха ученика, а решење виде у унапређењу наставе и побољшању услова учења кроз преговарање са ученицима који су неуспешни. Модел за мотивисање неуспешних ученика укључује упознавање са проблемима одређеног ученика; иницијативу наставника и његову спремност да преузме одговорност; уважавање ученикових предзнања, интересовања и преференција; примену разноврсних наставних метода и техника; избор адекватног приступа који се може именовати као персонализовано образовање и учење (Chen, 2009; Dryden & Vos, 2001/1994; Gardner, 1993; Hwang, Kuo, Yin, & Chuang, 2010). Интервенција подразумева труд да се школско учење приближи ученику, указивање на непосредну корист и истицање употребљивости знања у практичне сврхе, као и значаја сазнатог за његов будући живот, професионални избор и каријеру.

Резултати приказане студије указују на значај временске перспективе у опажању школског неуспеха ученика и потребу да се ове везе даље испитују, како на узорку просветних радника, тако и на узорцима ученика и њихових родитеља. Било би пожељно развијати рефлексивност учесника васпитно-образовног процеса у погледу њихових уверења о школском неуспеху и схватањима о третману школског неуспеха ученика у школи. Ученици могу имати проблеме са савладавањем школских обавеза јер су креативни (Maksić, 2010). Најзад, размишљање о томе како ће се даље развијати и где ће се позиционирати у друштву они чланови који су били неуспешни у основној школи доводи нас до

питања ко је „неуспешан“, односно коме приписујемо школски неуспех: да ли су то ученици који имају слабе оцене и „недовољна знања“, наставници који су радили са њима, школе у којима се то дешава, образовни систем или друштво?

Литература

- Boniwell, I., & Zimbardo, P.G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice*. New Jersey: John Wiley & Sons, 165–178.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Gardner, H. (1994). *Multiple intelligences, The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Гашић-Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гутвајн, Н., Шевкушић, С. (2013). Како стручни сарадници доживљавају школски неуспех ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(2), 342–362.
- Dryden, G., & Vos, J. (2001/1994). *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2001а). Ставови наставника према проблемима у настави, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 33, 377–388.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2001б). Ставови стручних сарадника према актуелним проблемима школе, *Настава и васпитање*, 50(5), 514–531.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2008/2009. годину*. (2008). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Лалић-Вучетић, Н. (2007). *Подстицање ученика похвалом и наградом*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (2010). Student creativity and behavioural problems, In Železnikov Seničar, M. (Ed.), *Social and Emotional Needs of Gifted and Talented, II International Scientific Conference*. Ljubljana (Slovenija): MIB, 80–89.
- Максић С., Ђуришић-Бојановић, М. (2004). Креативност, знање и школски успех, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 85–105.

- Максић, С., Павловић, Ј. (2013). Настава која подржава креативност. У Николић, Р., Кундачина, М., Николић, В. (ур.), *Настава и учење, Квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, 53–64.
- Маринковић, С. (2010). *Професионални развој наставника и постигнућа ученика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Малинић, Д., Максић, С. (2012). Ко су ученици у ризику од напуштања школе, *XVIII научни скуп „Емпиријска истраживања у психологији“, књига резимеа, Београд, 10-11/02/2012*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду, 54–55.
- Милошевић, Н. (2004). *Вера у сопствене способности и школски успех*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине – Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Николић, Р., Јовановић, Б. (2013). Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања. У Николић, Р., Кундачина, М., Николић, В. (ур.), *Настава и учење, Квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, 227–240.
- Polovina, N. (2009). Model za analizu sustava implementacije supervizije u sektoru obrazovanja i socijalne zaštite. U Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 101–157.
- Половина, Н., Павловић, Ј. (2010) (ур.). *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Спасеновић, В. (2008). *Вршњачки односи и школски успех*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Spiel, C. & von Korff, C. (1998). Implicit theories of creativity: the conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers. *High Ability Studies*, 9, 43–59.
- Стојиљковић, С. (2014). *Психолошке карактеристике наставника*. Ниш: Филозофски факултет.
- Таф, П. (2013). *Тајна успешне деце*. Београд: Лагуна.
- Hwang, G-J., Kuo, F-R., Yin, P-Y., Chuang, K-H. (2010). A Heuristic Algorithm for planning personalized learning paths for context-aware ubiquitous learning. *Computers & Education*, 54 (2), 404–415.
- Chen, C. M. (2009). Personalized E-learning system with self-regulated learning mechanisms for promoting learning performance. *Expert Systems with Applications*, 36(5), 8816–8829.
- Џиновић, В. (2004). Бити неуспешан у школи је избор. У Милановић-Наход, С., Шарановић-Божановић, Н. (ур.). *Знање и постигнуће*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 178–188.
- Џиновић, В. (2010). *Послушношћу до знања*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Slavica B. Maksić, PhD.

Institute for Educational Research, Belgrade

HOW TO MOTIVATE PRIMARY SCHOOL UNDERACHIEVERS TO LEARN

Summary

Paper is dealing with students' school underachievement at the level of primary schooling, when they have to learn basic things, develop academic and social status, and make foundation for further education. The study was carried out with teachers, school psychologists, pedagogues, and principals (N = 114) from 5 primary schools in Serbia. Participants were asked an open ended question about their activities concerning students who were school underachievers and were not willing to improve their school achievement. Study findings were analyzed qualitatively and two main themes were identified: the time perspective in perception of students' school underachievement and the type of intervention related to students' school underachievement. Obtained data showed that majority of participants were oriented toward actual situation in which school underachievement was located, though others were oriented towards causes of students' school underachievement or towards goals that students could reach by being successful at school. Possibilities for overcoming students' school underachievement were seen mainly in pedagogic approach to the problem or pedagogic approach combined with psychological approach to the problem. Different interventions were proposed, ranging from increasing the level of appreciation of students' ability, interests and preferences to creating a more personalized pedagogic situation that would enable students to be more successful at school.

Keywords: *school failure, primary school, motivation, beliefs, qualitative analysis.*

I



Проф. др Никола М. Поткоњак

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

НАСТАВА И УЧЕЊЕ – СТАЛНИ А ЈОШ УВЕК НЕРЕШЕНИ ПЕДАГОШКИ ПРОБЛЕМИ

Апстракт: Настава и учење су централни проблеми сваког васпитно-образовног процеса. Многи педагози у прошлости, а тако је и данас, бавили су се и баве се тим проблемима. Постоји више десетина теоријских концепција и практичних покушаја да се ти проблеми реше на задовољавајући начин. Дидактика, чији је предмет настава, а у њеном оквиру и учење, најразвијенија је педагошка дисциплина. И поред тога ми још увек, ни у ово наше време, немамо праве одговоре нити решења за те сложене педагошке проблеме. Немамо нову концепцију наставе и учења за савремену школу. Немамо решења која би омогућавала ефикасно и квалитетно остваривање задатака који се настави и учењу данас постављају.

Кључне речи: дидактика, настава, учење, задаци, ефикасност и квалитет наставе и учења.

Нема сумње да је *настава* средишњи проблем сваког образовно-васпитног процеса. Исто тако нема сумње да је *учење* средишњи проблем сваке наставе. Учење и настава су основна делатност сваке школе. Према томе, *настава и учење* су средишњи (најважнији, основни, главни) проблеми сваке школе, школског система и, шире, сваког система и процеса образовања и васпитања.

Није због реченог нимало случајно што су се многи педагози (и неки други стручњаци) бавили проблемима наставе и учења. Није, исто тако, нимало случајно што је *дидактика*, чији је предмет настава, а у њеном склопу и учење, *најразвијенија педагошка дисциплина*. Важи у великој мери и за граничну науку између педагогије и психологије, која се посебно бави проблемима учења, за *педагошку психологију*. Па и поред реченог – да су проблеми наставе и учења они са којима су се и са којима се и данас веома много баве педагози и психолози – остаје чињеница да ми још увек трагамо за правим одговорима на бројна питања која се постављају када је реч о настави и учењу: шта су по својој природи ти процеси, како они теку, посебно процес учења, како се ти процеси могу најефикасније организовати и практично остваривати, који су основни задаци тих процеса, које садржаје они обухватају и треба да обухвате, какав треба да је однос између основних чинилаца сваке наставе и учења (познати „дидактички троугао“): наставник, ученик, садржаји наставе и учења, ко-

ја је улога наставе и учења у развијању личности ученика (на свим подручјима њеног деловања и испољавања током живота), како утврђивати, процењивати и вредновати резултате који се постижу наставном и учењем, како мерити промене у развоју личности ученика под утицајем тих процеса, како стално унапређивати процесе наставе и учења и стално постизати више, боље и квалитетније резултате у тим процесима итд.?

И настава и учење су веома сложени процеси. То говоре и питања која су управо постављена. И није нимало једноставно наћи праве одговоре на постављена питања. Ово тим пре што на те одговоре утичу многи чиниоци и изван тих процеса. Број и утицај таквих чинилаца стално се мења. Могло би се чак рећи да сваки корак у друштвеном развоју, у развоју заједнице која организује школе и у њима наставу и учење, сваки нови корак у развоју науке, технике и технологије, сваки нови корак у привредном развоју друштва, у политичким односима унутар сваке земље и међу земљама у свету, нова сазнања у области педагогије и психологије итд. утичу на давање одговора на питања која су везана за наставу и учење.

Одговори су још сложенији када се зна да многа начелна (универзална, општеважећа, глобална) питања наставе и учење (њихове законитости) веома често морају проћи и кроз призму потреба, захтева и могућности конкретних друштвених заједница које организују наставу и учење и појединачних њених чланова, који су том наставом и учењем обухваћени.

Генијални чешки педагог, један од највећих педагошких класика, *Јан Амос Коменски* (1592–1670), први је теоријски и практично, већ у 17. веку, осмислио *модел ефикасног организовања и извођења наставе и учења у школи*. Његов модел проистекао је из друштвених услова и односа његова времена, из потреба тога времена, у ствари, из потреба младог грађанског сталежа, ослоњеног на мануфактурни начин производње, осмишљен ренесансно-хуманистичко-религиозним погледима Коменског, ослоњен на емпиријску филозофију Ф. Бекона и на демократске тежње верских секти и покрета његова времена (и сам Коменски је био припадник и вођа верске секте „Чешка браћа“).

Модел организовања наставе и учења по Ј. А. Коменском познат је у педагогији и дидактици као *разредно-предметно-часовни* систем наставе и учења.

Пошто се током 17. века оснивају прве *народне школе* и први пут се уводи *обавеза* њиховог похађања за одређени узраст деце, систем наставе који је предложио Ј. А. Коменски био је првенствено намењен тим школама. Коменски се због тога, оправдано, сматра идеологом народних школа. Прихваћен је тада његов модел, јер су се тим моделом наставе и учења, решавала многа питања везана за народне школе, за њихово оснивање, рад и контролу рада: школе са таквим системом наставе могле су масовније да се отварају и организују, могле су да обухвате велик број ученика са којима је радио релативно мали број наставник (којих тада и није било), тај модел нудио је рационалну органи-

зацију рада школа и наставе, омогућавао је релативно лаку контролу рада школа од стране оних који су оснивали народне школе, релативно лако је било утврђивати и резултате које ученици постижу у настави у таквим школама, и, напokon, те школе нису биле финансијски скупе, што је било посебно важно, јер су морале да се отварају, пошто су проглашене обавезним.

У протекла три века – од Коменског до наших дана – посебно у другој половини 19. и током 20. века – веома оштрој критици биле су подвргнуте школе које су наставу и учење, укупни свој образовни и васпитни рад са ученицима, организовале по моделу Ј. А. Коменског. Оштрој критици је био изложен и сваки појединачни елемент тог модела: *разред* (као вид распоређивања и груписања ученика у школи, њиховог напредовања из разреда у разред, из једне у другу школску годину на основу показаних резултата у настави и учењу у претходном разреду); *наставни предмети* (као вид распоређивања и груписања садржаја наставе и учења у току једног и више разреда и као вид организације процеса наставе и учења); *час* (као временска јединица организације наставе и учења – укупног рада у школи – током једног дана, недеље и различитих временских јединица у оквиру школске године: триместри, полугодишта, све до школске године). Критици су били изложени *позиција* наставника (активна, субјекатска, руководећа) и ученика (пасивна, потчињена, другоразредна), као и *однос* између наставника и ученика (активност и ауторитарност једног и пасивност и потчињеност другог).

Било је у протекла три века много нових (и „нових“) идеја, концепција, парцијалних предлога, па чак и целовитих модела за потпуно другојачију организацију наставе и учења (у односу на модел који је предложио Ј. А. Коменски). Било је доста чак и практичних покушаја којима се хтелo показати како се може и како би требало организовати школу и наставу и учење у њој као њене основне делатности.

Када је реч о *школама* које су наставу и учење организовали по моделу Ј. А. Коменског, оне су широко критиковане и називане различито: школе бубања, књишке школе, школе далеко од живота и стварности, школе формалних знања, школе пасивног меморисања садржаја наставе и учења, школе механичког репродуковања запамћених садржаја наставе и учења, школе мртвог и некорисног знања, школе у којима се учи ради учења (насупротив томе јавио се покрет – *Non scholae sed vita discimus* – Не учити за школу већ за живот!), сматрало се да су те школе отуђене од ученика и реалног живота, да су затворене у четири школска зида, школе које се не ослањају на реалне потребе и интересовања ученика, школе које не мотивишу ученике на учење, школе монолошке методе, школе фронталног рада са ученицима итд.

Предлагани су, уз покушаје теоријског утемељења и практичног остваривања, нови модели школе која би свој рад – наставу и учење – организовала по другачијем моделу од оног који је предложио Ј. А. Коменски. Мислимо на различите варијанте: активне школе, школе рада, школе дела, самоделатне школе, школе чина, школе по мери ученика, школе која уважава интересовања

ученика, школе центара интересовања, продуктивне школе; затим на предлоге као што су: школа без разреда, школа без зидова, Толстојева слободна школа, Валдорфска школа, школа живота Кузинеа, школа по методи Декролија, Салмерхилска слободна школа, диференцирана школа, отворена школа, односно школа отвореног система рада, демократска школа, неселективна школа, школа чији рад организују ученици, школа ученичког самоуправљања, школа бригадно-производног система, школа-комуна итд.

Реченом треба додати и познате предлоге као што су: Винтк-план, Далтон-план, Пуебло-план, школа пројект методе – методе пројекта и сл.

Неки нови модели школе добијали су име по основи на којој је требало засновати наставу: развијајуће школе, школе мишљења, креативне школе, школе програмиране наставе, откривајуће школе, школе проблемске наставе, школе критичке наставе и учења, па све до школа која се данас популаришу – „школе оријентисане на постигнућа“!

Школе су добијале називе и по основним средствима и приступима којима су се служило у настави и учењу: очигледне школе, уџбеничке школе, књишке школе, „школе табла“ и креда, радио, ТВ школе, мултимедијалне, рачунарске, интернет, виртуелне, информатичке и сл. школе.

Томе треба додати и школе интернате и школе целодневног боравка које захтевају посебно организацију наставе и учења.

У једном моменту, у последњим деценијама прошлог века, почеле су расправе о школи како *систему* – отвореном, флексибилном, динамичком, целовитом – у коме ће се рад заснивати, поред осталог, на „повратној информацији“ и сл., али се у тим дискусијама није много одмакло од почетка.

Поједини напред поменути модели „нове школе“ најављивани су веома бучно, као радикална открића са дугом перспективом будућег постојања и сл. Већина, међутим, таквих предлога силазила је са друштвене и педагошке позорнице веома брзо и без много отпора и њихових твораца и присталица тих нових школа.

Школа је и после свих напред поменутих напора и настојања до наших дана остала каква је била – стара, класична, традиционална, инертна, затворена у себе – друштвена институција (установа), тешко подложна радикалнијим променама.

Ни када је реч о *настави* као основној делатности и процесу који се организује у школи, и *учењу* као њеном битном делу, није било више успеха. Предлога је много, али је друштвена и педагошка пракса мало тога прихватила као трајније и практично перспективније решење у односу на постојеће. Мисли се на различите варијанте: програмиране, проблемске, откривајуће, мислеће, креативне, хеуристичке, индивидуализирајуће, социјализирајуће, индуктивне, интерактивне, сарадничке, партнерске итд. наставе. Томе треба додати и напред већ поменути и другачији модел организације наставе и учења у школама које су прихватиле рад по Далтон-плану, Винетка-плану, Пуебло-плану, затим настава по Јена-плану, школе организоване по Верзодрфском и Ман-

хајмском систему организације наставе, па онда различите варијанте: пригодне, завичајне, диференциране, скупне, егземпларне, парадигматске, индивидуализирајуће итд. наставе. Веома мало од тих предлога је прихваћено, још мање се практично одржало у настави школе нашега времена.

Данас се много инсистира на иновативној настави, тј., на настави и учењу отвореним за сталне промене, мењање и унапређивање...

Нису боље прошле ни критике ни предлози да се измене поједини елементи наставе из модела Ј. А. Коменског.

Када је реч о *разреду* као облику разврставања и груписања ученика у настави и учењу, критикован је разред као такав, као јединица, критикован је број ученика у разреду (бројне дискусије вођене су о броју ученика у разреду – оптималном и минималном – кретало се од 50 ученика у време Коменског до 25 ученика у наше време), вођене су бројне расправе о приближно истом хронолошком и веома различитом и неуједначеном менталном узрасту ученика истог разреда, критиковани су критеријуми груписању ученика у разреде (успех из претходног разреда), уз тврдњу да је разред увек веома нехомоген по способностима, развијености и темпу напредовања ученика, да се уопште не води рачуна о способностима ученика, о њиховим интересовањима и индивидуалном темпу напредовања, критикован је доминирајући фронтални рад са ученицима у разреду, немогућност индивидуалног ангажовања сваког ученика сваког наставног часа, критиковано је време – наставни час – којим наставник располаже и у које мора уклапати свој рад, критикован је ауторитарни положај наставника у разреду и пасивни положај ученика (који треба да углавном слуша, учи, памти, репродукује), критикована су „готова знања“ која се посредују ученицима у разреду итд.

Нема, дакле, ниједног елемента који се односи на разред који није био изложен оштрој критици. Предлагана су другачија груписања ученика у школи и напуштање *разреда*, а тиме и школских година и напредовање ученика из једног разреда у други, из једне у следећу школску годину и сл.

Предлаган је уместо фронталног рада (рад се целим разредом) групни рад ученика, разврставање ученика по интересовањима, сврставање ученика у истраживачке тимове, у тимове за решавање постављених задатака и проблема, захтевана је индивидуализација рада са ученицима, све до индивидуалног ангажовања сваког ученика на задацима који су само њему примерни и које треба да решава сам и у оквиру оквиру своје групе, а не разреда.

Разреда нема ни у неким напред поменутих предлозима нове организације школе и нове организације наставе, на пример у: Далтон-плану, Винетка плану, нема у Толстојевој слободној школи, Самерхилској школи, Кузинеовој школи живота, школи – комни, отвореној слободној школи у којој се може слободно прелазити из групе у групу, из тима у тим (и хоризонтално и вертикално), у школи организованог по центрима интересовања, школи по мери ученика, школи у којој је настава програмирана, у проблемски организованог настави, школи диференциране наставе и сл.

Када је реч о *наставним предметима* као виду разврставања и груписања садржаја наставе и учења и њиховог изучавања у току једне или више школских година (разреда), критикована је тежња да наставни предмети личе на систематику одговарајућих наука, захтевана је ученицима примернија систематизација наставних садржаја, као и другачији редослед изучавања тих садржаја – историјски, хронолошки, по културно-историјским ступњевима, егземпларни, проблемски, пројектни, модулари и сл. Формулисан је и читав низ „дидактичких правила“ којих се треба придржавати и при распореду и при „обради“ наставних садржаја: од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем, од ближег ка даљем, од простог ка сложеном, од конкретнoг ка апстрактном. Предлаган је завичајни принцип у груписању и овладавању садржајима наставе и учења, познато и као завичајна настава. Много је било речи о скупној настави, блок настави, настави организованој по проблемима и сл. Много се писало и говорило о неопходности корелације у настави, о међусобном повезивању садржаја наставе, захтевано је да на истом часу наставу изводи више наставника различитих наставних предмета итд.

У млађим разредима народне (основне, обавезне) школе напуштани су наставни предмети и уведени блокови садржаја, различито називани и раније, а различито се називају и данас: реална и стварна настава, настава познавања природе, настава познавања друштва, настава познавања природе и познавања друштва, завичајна настава, комунална настава и сл. Што се ишло даље у школовању, обично већ при крају народне школе, затим током средњег, вишег, високог и универзитетског школовања, све се више тежило да наставни предмети личе на одговарајућу науку и њену систематизацију/логику.

Додајмо и следеће. Када је реч о садржајима наставе и учења, садржаји наставних предмета су дељени на *формативне* и *материјалне*. Први су, наводно, имали универзалну могућност да, одговарајућом организацијом рада (систематским вежбањем, на пример) развијају психичке способности ученика. Због тога им је придавана и посебна важност у наставном плану, па је била и већа заступљеност (већим бројем часова, изучавањем у више разреда) таквих наставних предмета током школовања. Односило се то најпре на латински језик и граматику, касније им се придружује математика. Други наставни предмети су, наводно, имали само „материјалну вредност“, тј. садржавали су знања која су човеку потребна и која је он требало да научи, да њима овлада, да их запамти! Касније је таква подела наставних садржаја, мање-више, напуштена. Сматра се да сви наставни садржаји имају, у развоју способности ученика, и једну и другу вредност, под условом да се на одговарајући начин организује њихово савладавање (учење) од стране ученика током наставе и учења.

Бројни су били покушаји да се напусти и *наставни час* као основна временска мерна јединица, а с њим и *распоред часова*, затим *школска година као мерна јединица* школовања итд. Мењан је однос и редослед часова рада и часова одмора, скраћивани су једни, а продужавани други часови. Увођени су

блок-часови. Није се придржавало распореда часова и сл. Када ученици савладају један садржај, прелази се на нову фазу рада, на савладавање следећег, новог садржаја. Време се унапред не утврђује. Узима се онолико времена колико је стварно потребно сваком ученику да се савлада један део садржаја.

Како на час као временску јединицу рада утичу многи спољашњи чиниоци – наставници и њихова структура и бројност, услови рада у школи, простор у школама, школска опрема, окупљање у истим школским зградама и просторима ученика различитих узраста, а тиме и различитих степена пажње и концентрације ученика на рад на часу, различита дужина наставних часова одређена према узрасту ученика, одмори који не долазе у истом моменту за све ученике итд. – тражен је начин да се замене наставни часови неком другом временском јединицом. Идеје обично нису биле практично прихватљиве нити остварљиве, па су напуштане. После неког времена поново се враћало на наставни час као временску јединицу организације рада школе и наставе.

Када је реч о *положају* ученика у процесу наставе и учења и о *односу* наставника и ученика, већ у напред наведеним предлозима садржане су и идеје да се тај однос „радикално промени“ и да требе онемогућити у школи и настави субјекатску и ауторитарну позицију наставника и пасивну, потчињену позицију ученика. Насупрот пасивној и потчињеној позицији ученика, активној давалачкој улози наставника и пасивној прималачкој улози ученика, предлаже се да се међу њима успостави сараднички однос. Улога наставника је мењана. Он је проглашаван уместо даваоца, посредника, емитера, презентера и сл. готових знања и вредности ученицима, за сарадника, консултанта, саветника, помоћника, усмеривача и водитеља ученика у настави и учењу. Залагало се за активну наставу, радну школу, за активизацију ученика у процесу наставе и учења. За наставу у којој ће ученик стварно стицати знања својим радом и личним напором и неће му се она саопштавати на готов начин. Залагало се за нови сараднички, комуникативни, интерактивни, интерперсонални, узајамни, партнерски и сл. однос наставника и ученика у настави и учењу.

Практично гледано, мало је од напред реченог и предлаганог стварно прихваћено и практично остварено у савременој школи. У савременој школи најдоминантнији је, ипак, класични однос између наставника и ученика. Разумљиво, разлике су могуће и оне долазе до изражаја када је реч о различитим узрастима ученика, различитим врстама и нивоима школа, када је и реч о различитом карактеру садржаја наставе (природне науке, математика, друштвене и хуманистичке науке, уметности, вештине).

Па, и поред свега реченог, још увек је отворено питање међусобног односа наставника и ученика и њиховог стварног положаја у процесу наставе и учења у школи.

Када се сабере све што је напред речено, може се закључити да су поменуте критике организације и рада школа, и организације и извођења наставе и учења у школама, биле веома оштре и радикалне. Неке су најављиване као „ре-

волуционарне промене“, „заокрети“ и „реформе“ у организацији рада школа, у извођењу наставе и учења у школама. И шта се десило у протекла три века? Десиле су се релативно мале промене у „класичној организацији рада школа“, у „класичном извођењу наставе и учења“. То ће рећи, десиле су се само мање промене, поправке и измене у моделу који је понудио генијални Коменски пре три века. Суштина тог његовог модела задржала се, међутим, у школама до наших дана.

У протекла три века организација рада школе, извођења наставе и учења у школама по моделу Ј. А. Коменског, *намењена првенствено народним школама*, проширила се и на све остале школе – средње, више, високе, чак и на факултете и универзитете! Измене које су чињене у моделу Коменског при организацији рада појединих врста, типова и нивоа школа, више су биле условљене конкретним задацима и специфичностима тих школа, њиховим положајем у систему школства, узрастом ученика у тим школама, делимично и традицијом, него свесним и намерним мењањем и побољшавањем основног модела који је дао Ј. А. Коменски. Важи то, у великој мери, чак и када је реч о школама – установама за образовање одраслих, тамо где традиција није спутавала нове видове организације наставе и учења.

Чак и најновији предлог, на пример, за реформу универзитета, познат као Болоњски процес, не мања *суштински* наслеђени модел (Коменског) организације наставе и учења на факултетима. Остају и даље године студија (разреди), студијски/наставни предмети, наставни часови (предавања и семинарских вежбања) на факултетима, остаје оцењивање, полагање испита и напредовање из једне у другу школску/студијску годину на основу постигнутог успеха на испитима из претходне године студија. Промене које предвиђа тај Болоњски процес, примерице, да се уместо целовитих студијских дисциплина оне изучавају у мањим деловима, мањим целинама, секвенцама, да се тако полажу и испити (што би требало да доведе до темељнијег и рационалнијег, а за студенте лакшег савладавања студијских садржаја), да се за успех које студенти постижу добијају одређене кредитне јединице (одређен број бодова), да се при оцењивању успеха студената узима више елемената у обзир него што је чињено досада (не само знање исказано на испиту), да се више користе објективни тестови знања уместо класичних усмених испита, да се више ослања на студентске писмене радове, да од броја освојених „кредитних јединица“ зависи напредовање студената, да се студенти више активирају у процесу студија, да имају више организованих практичних вежбања и континуираног практичног рада, да наставници више помажу студентима у самосталном савладавању студијских садржаја него што им га саопштавају у готовом виду и сл., јесу одређена унапређења у односу на досадашње стање, јесте покушај рационализације студија, јесте изванредан пут ка ефикасности студирања, ка нормирању рада студената и успеха који постижу и сл., али реченим се суштински не мењају ни досадашњи модел студија – ни организација наставе ни учења током студија! Нема новог модела студија на универзитетима! Нема га ни у другим школама!

Дакле, ни три века после Ј. А. Коменског ми немамо још увек нови модел организације наставе и учења у школама, односно немамо више модела или варијанти основног модела наставе и учења за различите типове и нивое школа (народне, основне, средње, више, високе, на факултетима, у установама за одрасле). Чинимо и данас извесне покушаје да се до новог модела (једног са више варијанти или до више различитих модела) дође, али су та настојања више усмерена на *побољшавање постојећег модела*, на превазилажење неких његових основних слабости, него на тражење и формулисање *целовитог новог модела* наставе и учења (једног са више варијанти или више модела према типовима, врстама и нивоима школа).

Због тога су неки и истицали да нам је „потребан Коменски 20. века“ (било да је реч о појединцу, било тиму стручњака, екипи експерата, односно о некој научној/истраживачкој установи/институцији), који би предложио *целовит нови модел организације рада школа и наставе и учења у њима* у складу са савременим могућностима, захтевима и потребама и друштвених заједница и њених чланова.

Нисмо дочекали „Коменског“ 20. века! Није се појавио!

Неки теоретичари немоћни да предложе нови модел/систем организације рада школа, организације и извођења наставе и учења у школама, дошли су на „генијалну“ идеју. Почели су да свет убеђују, у две последње деценије прошлог века, да је школа превазиђена институција, да је дошло време да се школе укину, да школе морају да одумру, да се мора расшколовати друштво и коначно ослободити школа ако жели да напредује и да се даље развија!

Неки од тих „теоретичара“ покушали су чак да и практично опишу како би људи у оквиру једне друштвене заједнице могли, и без школа, успешно учити један од другог. Онај који зна више био би обавезан да, у непосредној комуникацији, преноси оно што зна ономе ко то не зна (тзв. „узајамно учење/образовање“, „дељење знања са другима“ учење путем међусобних комуникација и сл.). Поменуте „нове идеје“ одбачене су као нереалне и неприхватљиве, практично неостварљиве. Ниједна друштвена заједница, поготово оне савремене друштвене заједнице које се сматрају најразвијенијим у свету, нису се ни на који начин хтеле да одрекну школа и школских система (на различите начине их „реформишући“, допуњујући и дограђујући, усавршавајући, како би се могла остварити „философија“ доживотног образовања сваког)! Нису хтеле те друштвене заједнице да напусте ни „проверени“ систем организације извођења наставе и учења у школама! Идеја о десколаризацији/дееколоизацији/расшколовавању друштва оцењена је као неприхватљива. Не треба бољег доказа зато него сама чињеница да ниједна држава (а има их данас око две стотине у свету) нити друштвена заједница није прихватила идеју расшколовавања друштва као основу своје просветне политике и даљег развоја образовања /васпитања ни када је реч о младима ни када је реч о одраслима!

Уместо новог Коменског и трагања за новим моделом организације наставе и учења у школама, у 20. веку је понуђено укидање школа!

Идеја о потреби новог Коменског преноси се, дакле, у 21. век. Да ли ће се појавити нови Коменски у веку који настаје, видеће они који доживе његов крај. Према садашњем стању ствари мало је изгледа ће се такав Коменски појавити бар у првој половини 21. века! Остаје нам де се боримо и да даље унапређујемо модел/систем, који нам је у наслеђе оставио Ј. А. Коменски и да истовремено, трагамо за новим системом(-има) и моделом(-лима) организације наставе и учења у савременим школама!

Због тога смо, да се вратимо на почетак, ми и рекли у наслову овог свог прилога да је трагање за новим моделом(-има) организације рада школе, наставе и учења у њима, стални/вечни – а то значи и у ово наше време – изузетно актуелан педагошки проблема и да *педагогија још увек нема одговор на питање како би требало организовати и практично изводити наставу и учење у савременим школама, у условима савремених потреба друштвених заједница и њених чланова, проистеклим из савременог, већ достигнутог и из сагледивог следећег степена научно-техничко-технолошко-информатичког и на њега ослоњеног економског/привредног развоја друштва!* Вероватно ће тај систем/модел наставе и учења (један или више), с обзиром да за њим трагамо у битно другојачијим условима у односу на оне који су постојали пре три века, у време Ј. А. Коменског, бити, исто тако, битно другачији! Колико и у чему другачији знаће се када такав нови систем наставе и учења буде теоријски заснован и тако практично осмишљен да је прихватљив за „масовну употребу“ и практично остварљив у свим постојећим савременим друштвеним заједницама.

Prof. Dr. Nichola M. Potkonjak

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

TEACHING AND LEARNING: PERMANENT BUT STILL UNSOLVED PEDAGOGICAL PROBLEMS

Summary

Teaching and learning are central problems of each educational process. Many educators in the past dealt, and even today, deal with these problems. There are dozens of theoretical concepts and practical attempts to resolve these problems in a satisfactory manner. Didactics, whose subjects are both teaching and learning, is the most advanced pedagogical discipline. But, despite that, we still, even in our time, do not have real answers or solutions to these complex educational problems. We do not have a new conception of teaching and learning in contemporary education. We do not have solutions that would enable the effective and efficient implementation of the tasks that the teaching and learning today set.

Key words: *teaching, learning, learning objectives, efficiency and quality of teaching and learning.*



Проф. др Бранко Р. Јовановић

Универзитет у Приштини, Филозофски факултет у Косовској Митровици

Мр Марија Јелић

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

ПЕДАГОШКА ПОДРШКА УЧЕНИЦИМА У КОНЦЕПЦИЈИ ХУМАНИСТИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ*

Апстракт: У раду се разматрају теоријско-методичка схватања о педагошкој подршци ученицима у концепцији хуманистичког васпитања. Посебна пажња посвећена је разматрању суштине, смисла, циљева, принципа и облика пружања педагошке подршке, стратегије развијајуће помоћи, улози педагога и субјекатској позицији ученика у процесу обезбеђивања педагошке подршке и помоћи.

Указано је на потребу студиозног приступа у избору и комбиновању савремених и традиционалних облика, метода и средстава подршке и помоћи ученицима.

Закључује се да на успешност обезбеђивања педагошке подршке ученицима делују бројни, међусобно повезани чиниоци, међу којима су најзначајнији: квалитет оствареног поверења између ученика и педагога, карактер психосоцијалне климе у школи и професионална компетентност педагога.

Кључне речи: педагошка подршка, субјектност ученика, педагог, хуманистичка концепција васпитања.

ПОСЕБНО УГРОЖЕНЕ КАТЕГОРИЈЕ УЧЕНИКА КОЈИМА ЈЕ ПОТРЕБНА ПЕДАГОШКА ПОДРШКА И ПОМОЋ

У школама се налази све већи број ученика којима је потребно обезбедити одговарајућу социјалну, педагошку и психолошку помоћ и подршку. То су најчешће ученици са различитим облицима развојних проблема и потешкоћа, недовољно развијеним интелектуалним и другим способностима и ученици који постижу слабије резултате у наставним и другим активностима. Немали број ученика потиче из социјално депривираних средина, показује различите облике социјално неприлагођеног понашања, тешко се адаптира на услове

* Рад је настао у оквиру реализације пројекта „Косово и Метохија између националног идентитета и еврионтеграција“ број 47023 (2011–2014) чији је носилац Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

школског живота и рада и има различите врсте психолошких проблема (страх, анксиозност, фобије и др.). Одређен број ученика у школи изложен је различитим облицима неприхватања и дискриминације због своје различитости у погледу етичке, верске, културне и социјалне припадности, недовољне развијености социјалних и комуникативних вештина, сметњи у психофизичком развоју и континуираног неуспеха у школским активностима. Свим овим категоријама ученика је угрожено самопоуздање које се неповољно одражава на јачање и развој, васпитање, образовање и социјализацију њихове личности.

Као последице неповољних утицаја уже и шире друштвене средине и недовољаног квалитета васпитног процеса код ученика се у све већој мери јављају појаве као што су: осећај бесперспективности, губитак самоповерења и самопоуздања, равнодушност, апатија, морални нихилизам, запостављање духовних вредности, нетолеранција, насиље, узимање опијата, неспремност да себе сагледају као субјекте одговорне и способне да преузму одговорност према себи, другима и заједници. Уочава се и тенденција смањене мотивисаности младих за самообразовање, самоваспитање и недовољне изграђености вољно-делатних особина и прихватања вредности које немају хуманистички карактер.

За сваког човека карактеристично је очекивање одговарајуће подршке (моралне, психолошке, педагошке, материјалне и сваке друге) и спремности да се она прихвати или другоме укаже. Свака фаза развоја ученика има своје специфичне проблеме, потешкоће, застоје, неуспехе, стрепње, страхове и неизвесности које, у мањој или већој мери, могу неповољно утицати на ментално здравље, развој способности, школска и друга постигнућа, процес одрастања, социјализације и самореализације. Ученици природно очекују разумевање, подршку и помоћ јер немају довољно искуства, знања и способности да сами успешно превазиђу проблеме и тешкоће са којима се суочавају у учењу, у школи и социјалном окружењу. Много тога што ученици раде, уче, доживљавају или планирају то чине по први пут или са минимумом потребног искуства. Несигурност и неизвесност често прати процес усвајања нових знања, вештина и адаптације на нове услове и обавезе. Зато су ученици често у ситуацији очекивања одговарајуће подршке/помоћи. Сасвим је ново питање како ће педагози и окружујућа средина препознати ову потребу и на исту реаговати.

СМИСАО И ЦИЉЕВИ ПЕДАГОШКЕ ПОДРШКЕ И ПОМОЋИ

У савременим концепцијама хуманистички усмереног васпитања и образовања све више се актуализује потреба и разрађују модели педагошке подршке деци, ученицима и младима уопште. Педагошка подршка је чест назив за делатност различитих служби и друштава која се баве заштитом, очувањем и унапређивањем права деце на живот, образовање и развој.

У овом случају првенствено нас интересује педагошка подршка као систем васпитне делатности и процеса који је усмерен на откривање личних потенцијала ученика (његових специфичних особности, проблема и могућности) и која укључује различите облике педагошке помоћи и подршке ученицима у преовладавању социјалних, психолошких и личних потешкоћа и проблема ученика у процесу учења, одрастања, социјализације, комуницирања, изградња система вредносних оријентација и самоостваривања.

У савременим концепцијама хуманистичке педагогије педагошка подршка подразумева првенствено заједнички рад (активност) педагога (наставника, учитеља, васпитача, родитеља и других субјеката којима је поверено образовање и васпитање) са дететом, учеником или васпитаником у одређивању њихових сопствених интереса, циљева и перспектива, могућности, облика и путева за преовладавање тешкоћа и проблема који ометају личност којој се пружа подршка да очува своје људско достојанство и самостално постизање жељених резултата у настави, самоваспитању, општењу и одговарајућем начину живота.

Педагошка подршка и помоћ представљају специфичан облик васпитног процеса између педагога и ученика усмерен на превазилажење проблема и потешкоћа које ученик има у свој развоју, учењу, раду, понашању и социјализацији. С обзиром на комплексност и специфичности проблема и потешкоћа са којима се ученици суочавају, педагошка подршка и помоћ може бити пружена ученицима у циљу:

а) јачања и развоја самоодређења, самопоуздања, самоповерења, самоорганизације, саморехабилитације и самоактуелизације;

б) усвајања и развијања одређених знања, вештина, навика, способности и компетенција;

в) развијања хуманистичких вредности и позитивних ставова према себи, другим људима, учењу, школи, образовању, самообразовању и самоваспитању;

г) превазилажења проблема психолошког карактера који су повезани са учењем, школским постигнућима, социо-економским статусом и положајем ученика у разреду и школи;

д) подстицања и развоја позитивних вољно-карактерних особина личности, као што су честитост, одговорност, упорност, отвореност, поштење, пожртвованост, несебичност, спремност да се помогне другима и др.

У животу деце и ученика постоје бројне свакодневне ситуације у којима је њима потребна педагошка подршка и помоћ. То су, на пример, ситуације типа: избор одговарајуће школе, секције, слободне активности, спорта, хобија, жанра за читање и слично, када је ученицима потребна сугестија, мишљење, објашњење, инструкција или савет у циљу доношења што правилнијег избора или проверавања своје намере, одлуке, избора и сл.

У концепцији хуманистичке педагогије педагошка подршка се разматра као специфичан вид (облик, форма) васпитног процеса, односно васпитне технологије која се разликује од традиционалних метода наставе и васпитања. Традиционалне методе васпитања засноване су на ауторитарној педагошкој концепцији у којој је занемарена и/или потиснута субјектност ученика, његове специфичне потребе, искуства, циљеви, интересовања и могућности. Васпитне методе нису у довољној мери диференциране и индивидуализоване с обзиром на карактеристике појединих ученика, ситуације у којима се примењују и специфичне циљеве које у васпитном раду треба постићи. У примени традиционалних метода васпитања већа пажња се обраћа на рационалну него на емотивно-вредносну димензију васпитног деловања.

Педагошка подршка у поимању хуманистичке педагогије треба да се остварује у процесима дијалога и међуделовања детета и одраслог као равноправних субјеката. Она претпоставља самостално опредељивање детета у ситуацијама избора и свега што је повезано са самосталним решавањем свога проблема.

Аутор ове концепције О. С. Газман (1998) одредио је овај приступ као педагогику слободе чији је циљ да се разраде средства за формирање, односно развој *слободно способне личности*. Ми сматрамо да питање слободе, самосталности, избора и преузимања одговорности ваља увек разматрати узимајући у обзир узраст, искуства, способности, критичност и могућности сваког ученика посебно, као и контекст у коме се таква слобода избора допушта и терет одговорности за избор пребацује на ученика. Када би они били у могућности да схвате сву сложеност света и свог места у њему, имали јасне представе и критеријуме за правилан избор, њима педагошка подршка не би била потребна. Проблем образовања и развоја личности у концепцији педагогије слободе разматра се као проблем индивидуалног саморазвоја, а педагошки процес као субјектно-објектни однос и сарадња и стваралаштво детета и одраслих. У овим односима треба да доминирају равноправни односи, узајамно поверење, благонаклони и хуманизовани односи у којима се ученик осећа као пуноправни и одговорни субјект васпитног процеса. Човек као највећа вредност основни је циљ хуманистичког васпитања. Овако схваћен циљ подразумева хармонијски развој личности као слободне индивидуалности и развој њене уникалности. Слободна индивидуалност се не схвата као независност појединца од свих и сваког, нити као самоодговорност, већ као слобода која се реализује кроз одговорну сарадњу са другима, извршавање дужности према другима и свом откривању и постајању у везама – односима са другима.

Решавање проблема за ученика представља не само психичко растерећење и јачање самопоуздања већ и својеврстан социопсихолошки тренинг у реалној животној ситуацији. Сваки позитивни резултат разрешавања проблема постигнут захваљујући самосталној активности ученика и подршци педагога представља позитивно искуство према себи као субјекту и додатни подстицај за решавање нових проблема. Ученик у решавање сложенијих проблема улази

са новим доживљеним позитивним искуством и са више самопоуздања. Познато је да „ништа тако не успева као успех“. На тај начин ученик све више доживљава себе као субјекта способног да решава и сложеније проблеме са којима се суочава, а педагога као човека на чије се искуство и добронамерност увек може ослонити. Јачање личности ученика и њихових социјално-комуникативних способности, способности за конструктивно решавање проблема, самоодређење, саморефлексију, самоорганизацију, саморехабилитацију и самоостваривање представља веома значајан комплекс задатака хуманистички усмереног васпитања.

Педагошка подршка, као и други облици педагошког деловања, не гарантују увек позитивне резултате за ученике и педагоге. Постизање жељених васпитних исхода детерминисано је бројним факторима субјективне и објективне природе и контекстуалним условима окружења. Многе од тих фактора немогуће је педагошки целисходно контролисати и усмеравати. С друге стране, постоји низ проблема у учењу, понашању, ставовима, вредносним оријентацијама, вољно-карактерним и другим особинама личности које су резултат или последица недовољно квалитетног рада школе, учитеља, наставника, разредних старешина и уопште одраслих особа, институција и организација које по дефиницији имају одговорност за процес успешног развоја, образовања и васпитања младих.

Помоћ у формирању друштвено прихватљивих ставова, вредности и односа према себи, својим дужностима, другим људима, заједници у којој живе и свету уопште представља врло захтеван вид васпитног деловања педагога. Управо *однос* као централна категорија васпитања придаје васпитном процесу највишу сложеност и изванредну тананост. *Однос* нема праволинијски развој и једнообразне форме свог изражавања. Он испољава себе у речима, у емоционалним реакцијама, невербалној комуникацији или и активностима и поступцима. Између различитих форми испољавања односа и вредности не постоји увек сагласност значења и доследност у њиховом схватању, прихватању и непосредном испољавању. Када је реч о деци то се објашњава неформираношћу *односа*, тј. дисхармонијом супстанце (супстанца на латинском значи супстанца, суштина, постојеће). Дисхармонија односа је основа његовог развоја и превладавање противуречности између рационалне стране односа (мисли, говора, оцењивања, доношења суда, осмишљавање значења) и емоционалне (допадања–недопадања, љубави–мржње, изазивања непријатних доживљаја) и између унутрашњег и спољашњег испољавања себе у деловању је механизам социјално-духовног развоја детета које усваја *систем односа* окружујуће средине. Професионално мајсторство педагога одлучујуће зависи од умења педагога да схвати однос, да увиди тенденцију њиховог развоја, да интерпретира односе са становишта савремене културе умења, да сам јасно изрази свој лични однос и да коригује форме њиховог испољавања. Педагог хармонизује односе који се формирају и учествује у јединству њихових садржаја и форми.

Минимални резултат педагошке подршке/помоћи може бити садржан у томе да ученик има могућност да истражи свој проблем, да реализује различите активности за његово разрешавање и да се суочи са последицама сопственог

избора одговарајућих активности и понашања. Самостално промишљање о могућим путевима разрешавања проблема и последицама донетих одлука позитивно се одражавају на когнитивни, емотивни и морални развој ученика.

У пружању педагошке подршке педагог треба васпитаницима да пружи и додатна објашњења о етичким аспектима донетих одлука како би они лакше могли да превазиђу моралне дилеме и са више уверености и мотивисаности реализују договорене одлуке и активности. Педагошка подршка, по нашем мишљењу, у основи представља сваку врсту подршке (социјалне, психолошке, радне, организационе, инструктивне, наставне, моралне...) која помаже васпитанику да лакше преброди проблеме са којима се суочава, јача и развија своју личност и изграђује сопствени индивидуалитет.

Педагошка подршка се најуспешније може остварити непосредним међуделовањем педагога и васпитаника. Међутим, не треба занемарити и различите облике посредног деловања педагога о чему је, између осталих, писао и знаменити педагог (*колектив као васпитач личности, логика паралелног дејства, систем ученичког самоуправљања* и др.). Реч је о томе да у процес педагошке подршке ученику педагог може ангажовати и друге особе које имају капацитете и мотивисаност да такву помоћ пруже (родитељи, браћа, сестре, рођаци, вршњаци и друге особе према којима ученици имају позитивне ставове и којима верују). Ангажовање ових особа мора бити веома добро промишљено и њима такође ваља објаснити смисао њихове позиције у том процесу како ученик не би сувише драматично доживео свој проблем или само формално прихватио сарадњу са таквим особама. Веома значајна педагошка подршка може се ученицима пружити организовањем васпитног рада – деловања у тзв „малим групама“ (Rakić, 1976), саветодавног педагошког рада (Mandić, 1986), одељенских заједница ученика психотерапијским облицима пружања помоћи, инструктивно-педагошким и социјалним радом експерата у школи и ван ње.

ОПШТА НАЧЕЛА – ПРИСТУПИ У ПРУЖАЊУ ПЕДАГОШКЕ ПОДРШКЕ/ПОМОЋИ

Хуманистичка концепција васпитања темељи се на следећим хуманистичким вредностима и педагошким начелима:

1. *Човек је највећа вредност* – признање човека као највеће вредности и приоритета развоја општељудских вредности у процесу васпитања.

2. *Уникалност човекове личности* – признање непоновљивости, посебности, јединствености и индивидуалности сваког детета/васпитаника, његових потенцијала, способности, искустава, вредности и схватања.

3. *Оријентација на наредну зону развоја* – приступ који подразумева избор садржаја, активности и задатака који су у складу са способностима ученика и специфичним темпом њиховог усвајања који одговарају наредној зони развоја и убрзавају развој ученичких потенцијала.

4. *Субјектност васпитног процеса* – претпоставља доследно уважавање наведених начела и усмереност на уважавање и развијање ученика са свим његовим специфичностима, обезбеђивање услова за развој, саморазвој и самореализацију са ослонцем на унутрашње снаге, потребе, мотиве и интересовања ученика.

5. *Емоционално-вредносна оријентација васпитног процеса* – која се остварује садржајним, организационим и радним јединством рационалне, емотивне и вредносне усмерености васпитног процеса.

Педагошка подршка најуспешније се остварује у хуманизованим и демократизованим односима педагошке институције и условима формираног међусобног поверења између педагога и ученика. Под појмом *педагог* у овом раду подразумевамо све одрасле особе које се професионално баве наставничким, односно васпитачким позивом, као и особе које брину о образовању и васпитању младих. Васпитну технологију пружања педагошке подршке ваља темељити на хуманистичкој педагошкој оријентацији. Ова оријентација подразумева доследно остваривање принципа индивидуализације и персонализације васпитног процеса, принципа субјектности ученика, принципа ненасилне комуникације и принципа потпуне ангажованости васпитаника и педагога. Хуманизација средине и односа у којима се ученици васпитавају и образују подразумева „живљење“ вредности и односа као што су благонаклоност, отвореност, слобода, добронамерност, поштовање, поверење, уважавање, одговорност, сензибилност за проблеме других, подршка и сарадња.

У концепцији хуманистичке педагогије проучене су и дефинисане основне претпоставке за успешно пружање педагошке подршке/помоћи. То су, пре свега:

- Ослонац на постојеће снаге, способности и могућности личности ученика и вера у самостално превладавање потешкоћа и проблема које имају.
- Сарадња, заједништво и садејство ученика и педагога на разрешавању проблема.
- Поверење, конспиративност и добронамерност педагога уз избегавање ауторитарности, оцењивања, пресуђивања, квалификовања и критике.
- Заштита интегритета и достојанства личности ученика, његовог здравља и права на сопствено мишљење, погледе и систем вредности.
- Поштовање принципа да се ученик не увреди, понизи, исмеје, разочара или уђе у ново поље неизвесности и страховања.
- Обезбеђивање могућности да се ученик слободно исказе, мотивише за преузимање одговорности за изабране и договорене одлуке, мере, решења, активности, али и за њихово остваривање.
- Аналитичко-рефлексивни приступ педагога и ученика према процесу или исходима педагошке подршке/помоћи.

О. С. Газман (1998) посебно наглашава значај и смисао следећих основних захтева којих педагог треба да се придржава у реализацији хуманистички

умереног васпитања: васпитаник не може бити средство за постизање педагошких циљева; васпитаника треба прихватити онаквим каквим он јесте у његовом постојаном мењању; педагог се самореализује у стваралачкој самореализацији детета; све непријатне тешкоће у васпитном раду треба превладавати етичким средствима; водити бригу о достојанству своје личности као педагога и достојанству личности васпитаника; млади су ствараоци културе и своју културу мере са културом покољења које расте; према васпитаницима треба непрекидно изражавати поверење уместо проверавања, оцењивања и процењивања њиховог понашања и успешности; педагог треба да буде спреман да другоме призна право на грешку и да је не осуђује; педагог треба да штити дете и да га учи да оно штити себе и друге; педагог треба да буде отворен и да уме да призна своју грешку; према васпитанику треба изражавати оптимистички став и никада му не треба говорити да се не може поправити.

Објективно-субјективни фактори који повољно утичу на процес пружања и прихватања педагошке подршке и помоћи повезани су са квалитетом окружења у коме се одвија васпитна делатност, организацијом професионалне средине, професионализмом руководиоца, квалитетом управљања у систему васпитно-образовног рада. Конкретније, они се описују као: стање и карактер иновационо-рефлексивне средине у васпитно-образовном систему; заједничко пројектовање и осмишљавање васпитно-образовних активности са ученицима; радна психосоцијална и педагошка клима васпитно-образовне институције; организација личног радног и социјалног искуства у условима слободе и одговорности; доживљавање хуманистичких вредности заједничког рада и стварања путем организовања састанака, различитих облика слободних, друштвених, радних, образовних, рекреативних и других активности ученика; објективизација личних вредности у педагошким активностима; постојање повратних веза и информација о стању, проблемима, успесима и развоју свих ученика посебно, њихових група, заједница и колектива на нивоу васпитно-образовне институције; хуманизација васпитно-образовне средине, педагошко управљање васпитно-образовном институцијом у складу са савременим принципима организовања и рада васпитно-образовних институција у коме долази до изражаја заједнички и индивидуални рад, допринос, креативност и одговорност сваког појединца, тима и организационе јединице; отвореност васпитно-образовне институције за промене, иновације и унапређивање педагошке делатности; способност за праћење, вредновање и евалуацију ефикасности и ефективности делатности васпитно-образовне институције

Подршку и помоћ педагога у разрешавању проблема, избору адекватних решења, сугестије, предлоге, инструкције и савете није педагошки целисходно давати у виду наредби, захтева, директива, императивних норми и претњи. Такве форме подршке стављају личност ученика у објекатску позицију и тиме их мање обавезују и мотивишу да истрају у њиховом испуњавању. Препоруке, сугестије и савети не прихватају се само рационалним путем, већ и „срцем“, у атмосфери слободе, разумевања и међусобног поверења.

ЛИЧНОСТ И ДЕЛОВАЊЕ ПЕДАГОГА

Субјекатска позиција ученика непосредно је повезана с правом другог људског бића да постоји и захтевом одговорности за друге. Буђење хуманости у процесу васпитања има смисао и у томе да „истргне наставнике из сигурности знања о себи онако како су они опојмљени у хуманистичком дискурсу образовања и то у слици сазнајућег ега. Одговорити ученику, значи бити одговоран за ученика и бранити његова права са позиције рањивости. Управо та индивидуална посебност ученика која постоји ван његове индивидуалне позиције *као ученика*, јесте оно што наставник проналази и брани и то својом одговорношћу и самопреиспитивањем (Knežević-Florić 2011: 56).

Б. П. Бедерханова (2009) је проучавала и одредила факторе који битно одређују хуманистичку позицију и *развој педагога* у процесу васпитног рада са ученицима који се посебно односе на пружање педагошке подршке/помоћи ученицима. Навешћемо најважније:

1. *Субјективни, личностни или унутрашњи фактори* који су повезани са самосазнањем педагога, прихватањем основних хуманистичких вредности, развојем рефлексивних и пројективних способности, професионалном компетентношћу, уметношћу, задовољством, креативношћу и самоактуелизацијом. Ову групу фактора могуће је описати као следеће карактеристике личности педагога и његовог деловања: позитивно, вредносно одношење према себи као човеку и свом професионалном позиву; позитиван однос и прихватање других као вредности од највећег значаја; увереност у способности и могућности развоја и саморазвоја сваког ученика; усмереност на лично понашање и деловање уместо на прописане улоге и задатке; висока лична мотивисаност у педагошком раду независно од туђих очекивања и процена у вези са прописаним дужностима и одговорностима; спремност и способност за отворено комуницирање и успостављање хуманизованог односа са ученицима; усмереност на дијалог и јачање субјекатске позиције ученика; способност да се отворено изражавају своја осећања, вредност и ставови, а да се при томе не намећу својим ученицима; емоционална саморегулација; способност за узајамно деловање са ученицима; емпатично схватање и разумевање ученика уместо оцењивачког; позитивна емотивна осећајност и прихватање ученика, њихових група и заједница; отвореност и пријемчивост за промене које произилазе из личности, делатности и нових околности; преузимање одговорности за сопствени избор педагошких мера, активности и одлука, педагошко мајсторство и такт; општа позитивна усмереност на педагошку професију и њено континуирано усавршавање.

2. *Објективни или спољашњи фактори* који су повезани са захтевима професионалне делатности у васпитању и образовању и представљају основе, регулаторе, оријентире, захтеве и кључна усмерења професионалног и личносног самоопредељења развоја педагога. Они су у концепцији хуманистичког васпитања

оријентисани на целовити развој ученика и њихових специфичних потенцијала и особености, као и на стварање услова за самоопредељење, напредовање и само-реализацију ученика у процесу васпитног деловања и обезбеђивања педагошке подршке. Педагози актуелизују мотивационе и вољно-делатне ресурсе ученика; владају технологијом индивидуалног и васпитног рада; активно учествују у различитим облицима групног рада и заједничких активности ученика; представљају отворен и доступан извор различитих искустава коме се ученик увек може обратити без страха или било које врсте уздржаности и неповерења за помоћ, подршку и савет или му може поверити своје проблеме, потешкоће, дилеме, циљеве, стрепње и планове; знају да раде у дијалошким формама и ситуацијама избора са ученицима; обезбеђује сарадњу ученика у доношењу заједничких одлука; користе договор као начин деловања са другима и граде атмосферу отворености, поверења и поштовања између ученика, као између ученика и себе. Високе професионалне компетенције педагога подразумевају: добро познавање своје личности и професионалних особености; умеће да анализирају резултате сопствене делатности; спремни су да критички анализирају, процењују, преиспитују и усавршавају своју педагошку делатност и преузму одговорност.

Коджаспирова је одредила следећа својства личности педагога значајна за успешно педагошко општење у процесу пружања педагошке подршке:

- добро познавање психологије субјекта са којим се реализује васпитни процес – односно педагошко општење, њихових ставова, вредности, усмерености, потреба, интересовања, наклоности;
- социјална усмереност за дете као највећу вредност и његов развој и безусловно прихватање и уважавање личности детета;
- развијена пажња способности посматрања, мишљења, интелигенција, имажинација;
- развијене емоције саосећања, емпатије, спремности да се пружи подршка, алтруизам;
- развијене личне карактеристике педагога као што су честитост, поштење, искреност, одговорност, ентузијазам, добронамерност;
- развијање комуникативне компетенције – умења ступања у општење и владање техником општења;
- развијена говорна култура, инвентивност и интуиција;
- педагошка компетентност.

ЕТАПЕ ПЕДАГОШКЕ ПОМОЋИ

С обзиром на вишеструку сложеност процеса пружања педагошке подршке, овај вид педагошког рада, односно деловања, може се условно поделити на неколико основних, међусобно тесно повезаних фаза, тј. етапа: *дијагностичка, договорна, делатна и рефлексивно-аналитичка*.

Дијагностичка етапа је прва фаза пружања педагошке подршке/помоћи. Она обухвата објективно, реално и поуздано утврђивање факата, индикатора, симптома или „сигнала“ који указују на могуће проблеме и потешкоће ученика где се начелно може деловати пружањем педагошке помоћи/подршке. Након тога следи *успостављање контакта са учеником* с циљем отпочињања процеса педагошке подршке/помоћи. У овом контакту ученик треба да свесно, добровољно и с поверењем прихвати педагога и његову намеру о пружању педагошке подршке/помоћи. У супротном може се појавити неприхватање, одбацивање, неповерење, само формална сагласност, уплашеност, опортунизам и ускраћивање могућности да се ученик свесно, одговорно и с поверењем укључи у овај процес као равноправан субјект и партнер. Ученик самостално и/или уз помоћ педагога треба да вербализује проблем или потешкоћу. Потом се доноси заједничко мишљење и оцена проблема са аспекта значаја његовог решавања за ученика. Већ у овој фази педагог самостално или заједно са учеником тражи и утврђује могуће узроке за настанак проблема које треба разрешавати. Резултат ове фазе треба да буде усаглашена оцена о проблему/потешкоћи и његовим могућим узроцима. Таква оцена треба да се постигне на начин да ученик може да је схвати и доживи у складу са својим могућностима.

Договорна етапа представља заједничко пројектовање и осмишљавање мера, активности, облика и „корака“ у разрешавању, односно превазилажењу проблема и потешкоћа. У овој фази утврђују се и прецизирају задаци, активности и обавезе које припадају ученику, оне за које је одговоран педагог и оне које су заједничке. Своје задатке, обавезе и дужности ученик треба добровољно да прихвати. Оне треба да буду примерене њиховим искуствима, способностима и нивоу мотивисаности. Резултат ове етапе је регулисање договорених односа и „закључивање договора“ у одговарајућој форми.

Делатна етапа је фаза у којој ученик самостално реализује договорене активности и обавезе. Педагог подстиче реализацију тих активности уз одговарајуће инструкције. При томе се обраћа пажња на успешност обављања појединих задатка и активности и подстиче самосталност, креативност и одговорност ученика. Деловање педагога у овој фази огледа се у: координацији одговарајућих активности у социјалном окружењу у школи и ван ње са којима су повезане активности ученика; непосредној инструктивносаветодавној помоћи када је она потребна ученику и замишљеном постављању себе у позицију ученика коме пружа подршку/помоћ како би боље разумео ученика у његовој позицији и изразио емпатију према њему. Овде педагог може применити низ различитих мера подршке које имају подстицајни карактер: похвала, охрабрење, објашњење, инструкција, савет, разговор, показивање, пример, благо и правично поступање и др.

Рефлексивно аналитичка етапа остварује се с циљем да педагог и ученик заједно разматрају успешност и потешкоће претходних етапа делатности, констатују који су задаци и обавезе урађени на плану разрешавања пробле-

ма/потешкоћа, одреде или нове циљеве, задатке и активности, осмисле ново социјално, образовно или другу врсту оствареног искуства. У овој фази они процењују квалитет извршавања преузетих обавеза и договарају се о новим видовима активности како би се успешно разрешио проблем/потешкоћа.

Још једном ваља нагласити да наведене фазе пружања педагошке подршке треба схватити сасвим условно, да се оне не одвијају увек сукцесивно, да је њихово одвијање вишеструко међусобно повезано и да је њихово строго раздвајање педагошки нецелисходно. Ове фазе су тако структуриране да би се боље разумела њихова суштина, општи ток и оријентација и пожељни ток процедура у процесу пружања педагошке подршке/помоћи ученику. У сваком васпитном деловању, па према томе и у пружању педагошке подршке/помоћи ученику, истовремено делују бројни, разноврсни и сложени рационални, емотивни, вољно-делатни, интерактивни и комуникациони процеси које треба педагошки осмишљавати, култивисати и усмеравати. При томе ваља сачувати самосталност и слободу ученика као основну претпоставку за његово добровољно укључивање у процес личног ангажовања и прихватања педагошке подршке/помоћи.

СТРАТЕГИЈА РАЗВИЈАЈУЋЕ ПОМОЋИ

У васпитно-образовном раду педагози се често сусрећу са ученицима чија схватања, понашање, прихватање обавеза, учење и однос према другима, себи, наставницима и школи одудара од уобичајених норми школског живота и рада. Ови ученици ремете нормално одвијање васпитно-образовног процеса и представљају немали проблем за саме ученике одељење, вршњаке, наставнике и родитеље. Овакви ученици се у уобичајеној школској комуникацији означавају као „проблем ученици“, „ученици са неприлагођеним понашањем“, „ученици са поремећеним понашањем“, „васпитно-запуштени ученици“, „тешки ученици“, „асоцијални ученици“ и др. Између појединих облика неприлагођеног и поремећеног понашања ученика постоје бројне разлике, као и у узроцима – разлозима таквог понашања. Педагошки рад са овим ученицима је веома захтеван и претпоставља велико педагошко мајсторство и мотивисаност особа које реализују васпитни процес са њима. У сваком случају, њима је потребна одговарајућа педагошка помоћ и подршка.

У савременој педагошкој литератури васпитни рад са овом категоријом ученика описује се као *стратегија развијајуће помоћи*. У овој стратегији педагог настоји да ученик освести свој проблем и нађе путеве и снагу да промени постојеће стање и тако реши проблем који има. Педагог пружа континуирану подршку ученику, испољава безусловну љубав према њему, прихвата га као самосталну личност која тежи да постане боља, не базирајући се на посебне тешкоће и неуспехе. У основи овог приступа лежи принцип ослањања на пози-

тивно у личности ученика са оптимистичком вером у његове могућности. Подршка се изражава у томе што педагог оцењује поступак а не личност ученика као човека. Личност ученика као човека прихвата безусловно, независно од испољених грешака неуспеха. Резултат тако успостављених односа између педагога и ученика јесте позитивно одношење ученика према себи самоме, увереност у себе, ојачано самопоуздање и жеља да буде бољи, контролише и поправи своје понашање.

Крившенко (2005: 186) препоручује следећу општу структуру васпитног деловања у процесу пружања педагошке подршке овим ученицима: успостављање контакта и могућности за дијалог; разјашњавање (предочавање) проблема ученика и његових индивидуалних квалитета; пружање одговарајуће психо-педагошке помоћи која уверава ученика у добронамерност педагога и указује на позитивне последице прихватања подршке педагога.

Процес општења, конструктивног међуделовања и разрешавања проблема на основу *развијајуће помоћи* претпоставља доследну примену следећих захтева у васпитном деловању педагога:

- Поштовање, уважавање личности ученика као човека без обзира на његове специфичне карактеристике;
- Испољавање интересовања према сабеседнику, пажљиво слушање и гледање сабеседника у лице;
- Давање подстицаја да се ученик слободно изрази о свему о чему он налази да је потребно или/и постављеним питањима. Ученик треба да буде уверен да не постоје „тачни“ и „погрешни“ одговори већ да су пре свега битни искрени одговори и разговор ослобођен страха. Педагог треба да уме, када је потребно да направи паузу, не прекида саговорника и да га прикладним питањима подстиче на потпуније и прецизније одговоре. Разговор између педагога и ученика не сме да буде иследнички или испитивачки;
- У току разговора педагог настоји да схвати проблем и стање ученика и објективно и из позиције ученика, при чему изражава непрекидну емпатију;
- Током разговора педагог ненаметљиво усмерава ученика на сазнавање самога себе, освешћивање свог проблема и осмишљавање могућих решења. При томе треба избегавати упадице, сугестије и коментаре који имају директно поучавајући или пратећи карактер. У току разговора ученик се подстиче на изражавање својих дилема и осмишљавање мера, поступака и активности које могу водити разрешавању проблема.

Стратегија „развијајуће помоћи“ садржи елементе саветодавног педагошког рада са ученицима, методе подстицаја и уверавања. Њена основна одлика је у придобијању ученика за сарадњу на решавању сопствених проблема, уз ослањање на сопствене потенцијале ученика које педагог зналачки открива,

оснажује и усмерава и при томе уважава слободу, аутономност и субјектност ученикове личности.

Н. К. Степаненков (2007: 419–423) разматра *педагошку помоћ и подршку ученицима у самоваспитању*. Овај аутор сматра да се у оквиру пружања ове подршке/помоћи успешно могу користити традиционалне методе и средства васпитног рада. То су у првом реду: сугерисање (наговарање), упозоравање, подстицање на добра дела, мотивисање за промену понашања, изражавање неслагања према лошим поступцима ученика, осуђивање (критика) ученичких престапа или неадекватног понашања, награђивање добрих поступака–резултата ученика поверењем, изражавање сумње, прекор или укор који се изражава невербалном комуникацијом, изражавање радости и поноса за добре поступке и резултате, наглашено уважавање, спречавање разметљивости и сумње, исмејавање ученичких порока као појава на вечерима сатире, хумора, конкурсима карикатуре и слично. Овај аутор сматра да су у мотивисању педагошке помоћи и подршке ученицима у самоваспитању могућа три приступа:

- 1) Потребама ученика у самоваспитању, као и другим потребама немогуће је руководити. Потребно је стварати услове за стимулисање односно подстицање сваке потребе ка самоусавршавању.
- 2) Појава потреба у самоваспитању јесте основна покретачка сила коју ученици треба да освесте и оне постепено сазревају благодарећи и позитивним подстицајима и поступцима које примењује педагог, тако да субјекти постају градитељи своје личности и развоја.
- 3) Педагог треба да буде васпитан и да се непрекидно усавршава и професионално интересује за процес унапређивања самоваспитања. Само на искуству самоваспитања педагог може да обједини развој личности васпитаника и сопствене личности у јединствен процес.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Педагошко општење улази у све поре васпитног процеса, у структуру, садржаје, методе и поступке васпитања и наставе и представља начин њихове реализације. Као такво оно испуњава информациону, сазнајну, интерактивну и социјално-перцептивну функцију. За процес пружања педагошке подршке посебно је значајна интерактивна функција педагошког општења која се односи на изградњу опште стратегије узајамног деловања, кооперацију, сарадњу и стваралаштво. Основу свих ових видова општења представљају слобода, одговорности и међусобно поверење педагога и ученика. Истовремено, у овим видовима педагошког општења и деловања повезаним са педагошким општењем, даље се развија субјектност ученика, слобода и сарадња ученика и педагога.

Дете је по својој природи активно. Путем активности оно се развија. Васпитање као целокупан процес треба да буде тако организовано да деци/ученицима обезбеди бројне и разноврсне облике активности у којима ученици могу да задовоље разноврсна интересовања, потребе и жеље. Сазнајна, радна, социјална, игровна, физичка, креативна и стваралачка активност основни су предуслов за развој потреба, интересовања, знања, вештина, навика и способности ученика, њихов целовит и хармоничан развој. Активна делатност васпитаника има педагошког смисла и оправдање када су они у одговарајућу делатност укључени слободно и целином свога бића и у складу са својим интересовањима, потребама и могућностима. Међутим, у пракси васпитања није лако испунити овај захтев. Ученици се често укључују у обавезне наставне, радне и друге активности за које често нису заинтересовани. За мотивисање ученика за учешће ученика у таквим активностима пресудна је улога педагога. На пригодан начин он треба да им учини разумљивим и прихватљивим смисао и значај појединих активности (лични, образовни, друштвени, морални, естетски, еколошки, национални, културни и др.). Мотивисање ученика за активно учешће у овим делатностима представља својеврстан и веома значајан вид педагошке подршке ученицима.

Пресудан значај на успешност пружања педагошке подршке ученицима имају квалитет оствареног поверења између педагога и ученика, карактер психосоцијалне климе у школи и ниво професионалне компетентности педагога.

Литература

- Бедерханова, В. (2009). *Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты*. Москва.
- Газман, О. С. (1998). *Гуманизация свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XX века*. Москва.
- Гашић-Павишић, С. (2004). Насиље у школи и могућности превенције. У: Крњајић (прир.) *Социјално понашање ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 193–223.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (2009). *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања* (друго допуњено издање). Нови Сад – Вршац: Педагошко друштво Војводине, Висока школа за образовање васпитача „Михајло Павлов“.
- Илић, М., Николић, Р., Јовановић, Б. (2006). *Школска педагогија*. Ужице: Учительски факултет у Ужицу.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Knežević-Florić, O. (2011). O pedagoškom delovanju u humanističkom diskursu. u: B. Jevtić, *Zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Vaspitanje za humane odnose – problemi i perspektive“*. Niš: Filozofski fakultet, 52–57.

- Коджаспирова, Г. М. (2010). *Педагогика: учебник*. Москва: КНОРУС.
- Крившенко, Л. П. (2005). *Педагогика*. Москва: Проспект.
- Кукушин, В. С. (2002). *Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов*. Ростов н/Д.
- Макаренко, А. С. (1957). *Избранные педагогические расправе*. Сарајево: ИП „В. Маслеша“.
- Mandić, P. D., Agović-Alagić, A. (1986). *Savjetodavni vaspitni rad: sa osnovama metodike vaspitnog rada*. Sarajevo: Svjetlost.
- Николић, Р., Јовановић, Б. (2013). Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања. У: *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, 227–240.
- Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. (1998) (Под ред. П.И. Пидкасистого.). Москва: Педагогическое общество России.
- Rakić, B. Đ. (1976). *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Селиванов, В. С. (2000). *Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания*. Москва: Академия.
- Сластенин, В. А. (2003). *Общая педагогика*. Москва: Владос.
- Степаненков, Н. К. (2007). *Педагогика школы*. Минск: Адукацыя і выхаванне.

Prof. dr Branko Jovanović

University of Priština, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica

Mr Marija Jelić

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

PEDAGOGICAL SUPPORT GIVEN TO STUDENTS IN THE AREA OF HUMANISTIC EDUCATION

Summary

In the paper we take into consideration the theoretical and methodological beliefs about the pedagogical support given to students in the area of humanistic education.

Special attention is dedicated to the deliberation of gist, meaning, purposes, educational strategies, principles, forms and methods of giving the pedagogical support to the psychosocial environment, then to the role of the pedagogue and the position of a student as a subject in the process of establishing the pedagogical support and help.

It is also pointed out to the need of the critical approach in the process of electing and combining the modern and traditional forms, methods and meanings of giving the pedagogical support and help to the students.

Key words: *pedagogical support, student as a subject, pedagogue, humanistic concept of education.*



Проф. др Радивоје Кулић

Проф. др Радомир Арсић

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у
Призрену, Лепосавић

ХУМАНИСТИЧКА ПАРАДИГМА У МОДЕРНОЈ ПЕДАГОШКОЈ ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ

Апстракт: За разлику од традиционалне педагогије која је претежно била оријентисана на стицање знања, вештина и навика, хуманистичка педагогија снажно афирмише и обогаћује стару парадигму – личносно-оријентисано образовање. Таква тенденција резултат је богатог хуманистичког педагошког мишљења искристалисаног кроз векове његовог развоја и посебно у неколико последњих деценија 20. века, али и укупном хуманизацијом савременог послеиндустријског друштва. У тим околностима природна је оријентација на човека и подстицање свих његових потенцијалности, односно оснаживање слободе детета, његове активности и стваралаштва, самосталности и личне одговорности, саморазвоја и самоостваривања и др. То истовремено подразумева напуштање ауторитарног васпитног стила и императивног карактера наставе, с циљем да се деци заиста омогући слобода избора кроз дијалог и истинске партнерске односе у различитим образовно-васпитним ситуацијама. Само на таквим претпоставкама свака индивидуа откриће човечност у човеку и постати истински субјект у васпитном, односно у друштвеном процесу.

Кључне речи: *традиционална педагогија, хуманистичка педагогија, социјално-оријентисано васпитање, личносно-оријентисано васпитање, ауторитарни васпитни стил, демократски васпитни стил, стицање знања, вештина и навика, стваралаштво и саморазвој личности ученика.*

УВОД

Хуманизација савременог послеиндустријског друштва и богато педагошко наслеђе снажно су допринели критици традиционалне педагогије и афирмацији хуманистичке парадигме у модерној педагошкој теорији и пракси током последњих деценија претходног и почетком 21. века (Бондаревская, 1997; Белова, 2007; Aloni, 2011, и др.). Разлог за такав преокрет руски педагог Белова налази у сазнању да је „по старом немогуће“, јер без обзира на извесне „измене садржаја и самог система образовања, у педагошкој теорији и пракси

остаје много нејасног и противуречног“ (Белова 2007: 19). С тим у вези она повезује „смену педагогика“, тј. класичне и неокласичне педагогије, односно „конфликте парадигми“ на које се указује у стручној литератури. То значи да парадигма као „свеукупност претпоставки које опредељују конкретна научна истраживања (знања) и вредности на датој етапи“ (*Филосфскиј енциклопедическиј словарь* 1997: 332) односно у одређеној области делатности најчешће „настаје као реакција на акумулацију аномалија и нагласака који не могу бити превазиђени у старом оквиру“ (Blekburn 1999: 303). Реч је, дакле, о новом појмовном оквиру и резултатима који су се појавили у вези са флексибилнијим и креативнијим „прелазом на нове облике мишљења и нове начине преображаја реалности“ (Бондаревская 1997: 11) односно о „типичним примеру или моделу који би требало понављати и следити“ (Scott and Marshall 2009: 544) с циљем потискивања неког другог „скупа пропозиција“ у одређеној научној области.

На тим основама лакше се може разумети хуманистичка парадигма у модерној педагошкој теорији и пракси која, генерално говорећи, помера тежиште са стицања знања, вештина и навика и ауторитарног васпитања, карактеристичне за традиционалну педагогију, на личности као субјекте образовања, тј. њихов индивидуални развој и саморазвој у условима слободе, разумевања и педагошке подршке. Очигледно је, дакле, да хуманистичка парадигма у педагошком мишљењу чини искорак у односу на „предметно-центрирани модел, у оквиру кога лежи појмовно-рационални, социјално-функционални облик мишљења, сазнања и делатности“ који је представљао „срж“ традиционалне педагогије (Белова 2007: 19). Међутим, сагласни смо са ауторима (Бондаревская, 1997, и др.) који истичу да тај модел не би ваљало „апсолутно игнорисати“, односно пренагласити значај и вредност недирективне комуникације између наставника и ученика.

Стога је битан задатак недирективног васпитања и наставе да се традиционални – директивни образовно-васпитни модел „ограничи у његовој инерцији“ (Champrou et al. 2005: 274) што је у основи хуманистичке парадигме у педагошкој мисли и образовној пракси (в. Кулић, 2014).

РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА КАО СТРАТЕГИЈА ХУМАНИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Богато хуманистичко наслеђе у оквиру више социјалних наука – психологије, педагогије, филозофије и социологије (в. Ghiraldelli, 1999; Aloni, 1999, и др.) – извршило је велики утицај на концепцију личностно-оријентисаног образовања у модерној педагошкој теорији и пракси (уп. Бондаревская, 1997; Белова, 2006; Берулава, 2008; Aloni, 2011; Veugelers, 2011; Кулагина, 2011. итд.). Реч је о томе да новија педагошко-психолошка литература, с једне стра-

не, указује на ограниченост традиционалног модела образовања који углавном одликује усмереност на предмете, односно на наставне садржаје, док се, с друге стране даје предност хуманистичком приступу образовању коме је у основи пуна афирмација личности ученика. Још тачније, у основи већине таквих приступа је „оријентација на индивидуалност ученика, развитак његове личности у процесу обучавања – аналогно позицији примереној хуманистичкој психологији – центрацији на ученике...“ (Кулагина 2011: 117), сагласно позицијама које су, како истиче Кулагина, суштински истраживали К. Роџерс и руски психолог Орлов.

У другим стручним изворима (Arénilla et al., 2000; Morandi et La Borderie, 2006. и др.) излажу се још прецизније разлике између два модела образовања и „њихових суштинских вредности“ (Arénilla et al. 2000: 200). Тако се традиционална настава одликује фронталним начином рада, односно „колективношћу“, афирмацијом пажње, памћења и резоновања, дијалогом између наставника и ученика у коме нема места за разговор међу ученицима, послушност и поштовање ауторитета уз могуће санкције. Истовремено, Аренила и сарадници наводе да је приступ који су обележили Декроли (Declory), Фериер (Ferrière), Дјуи (Dewey) и нарочито Роџерс (Роџерс, 1969; Роџерс, 1985) заснован на другачијим вредносним постулатима: а) спонтаним интересима деце која су мотивисана за рад; б) слободи и маштовитости деце, њиховом стваралаштву и иницијативности које нису у раскораку са тежњама наставника или ученика, и в) потреби „емоционалног и социјалног развоја индивидуа“ (Arénilla et al. 2000: 200).

Но и поред тога, ова два „образовна модела“, тј. парадигме – образовање усмерено на знање и личносно-оријентисано образовање не би ваљало посматрати као „међусобно искључиве“ (Бондаревская, 1997). С тим у вези Бондаревскаја истиче да је основна разлика међу њима у томе што хуманистички приступ у образовању подразумева „човечност, добар однос према деци, стварање услова за индивидуално-стваралачки развитак сваке личности, уз укљученост самог детета у тај процес“ (Бондаревская 1997: 12).

Такав приступ детету и његовој индивидуалности није новијег датума. Тако британски аутори Бароу и Вудс (Barow–Woods, 1982) наводе да је Русо „први препознао да деца нису „мали одрасли“ и да њихови ментални капацитети, ставови, осећања и путеви разгледања ствари нису били релативно независни, али су били на много начина сасвим различити од оних код одраслих“ (Barow–Woods, 1982: 113). Стога је сасвим извесно да они своју концепцију на „дете центрираног васпитања“ (Child-Centred Education) утемељују на Русоовим схватањима детета, што сликовито потврђује и следећа њихова мисао: „Требало би да сада са сигурношћу додамо да појам на дете-центрираног васпитања такође имплицира да би дете ваљало третирати као дете, а не као минијатуру одраслог“ (Barow–Woods, 1982). На тај начин Бароу и Вудс, као и још један број познатих аутора (Aloni, 1999; Степашко, 1999; Гусинский, Турчани-

нова, 2000. и др.), потврђују да је Русоова мисао била једна од суштинских претпоставки за настанак модерне хуманистичке парадигме у делу Песталоција и Фребла, али и Дјуија, Маслова и Роџерса. Притом се наравно мисли и на Русоову идеју „слободног развика“ детета и на потребу „уважавања његове личности“ (Гусинский–Турчанинова 2000: 222), која у великој мери изражава суштину и смисао хуманистичке парадигме личносно-оријентисаног образовања. Како с правом истиче Бондаревскаја (Бондаревская, 1997), у традиционалном образовном моделу нагласак је на развоју мишљења и интелекта у целини код ученика, док се у „личносно-оријентисаном образовању наглашава развика личносно-смисловне сфере ученика“ (Бондаревская 1997: 14), што омогућава да се „ученик у таквом систему развије не само као субјекат учења, него и живота...“ (Бондаревская 1997: 14).

То је сасвим природан ситуација, јер се и ученици и наставници налазе „у центру образовног процеса“ (Кулагина 2011: 117) али истовремено представљају и друштвени субјект, и „јављају се као свеукупни субјект целог образовног процеса“ (Зимняя 2005: 129). Кулагина субјетску позицију ученика појашњава из две перспективе:

1) У образовном процесу ученик престаје бити „објект педагошког утицаја и иступа као личност обогата својим јединственим искуством“, и

2) Ученик се појављује као субјект образовања „од самог почетка“, тј. од доласка у школу, док се у наставном процесу „сусрећу његово субјективно искуство и нова научна знања [...] која му даје наставник“ (Кулагина 2011: 118–119).

Савремени аутори (Бондаревская, 1997; Зимняя, 2005; Кулагина, 2011., и др.) сагласни су у закључку да се кроз остваривање субјектне позиције ученика у образовно-васпитном процесу доприноси формирању његове личности, „његовог образа“, али и „јединствене индивидуалности, духовности и стваралачког начела“ (Бондаревская 1997: 12). Хуманизација образовања, исто тако, подразумева „отказивање од наукоцентризма“, односно афирмисање образовног модела који ће превасходно бити утемељен „на емпиријском социокултурном искуству личности. Осим тога тај концепт претпоставља узимање у обзир животних циљева и вредности деце и младежи; оријентацију на смислено-стваралачку структуру чији је развој у првом реду усмерен на формирање „трансцендентних“ мотива животне делатности; истицање односа човека са другим људима као главне покретачке силе и истовремено неисцрпног извора нових творевина индивидуалне психе“ (Берулава 2008: 6). Берулава посебно наводи значај и потребу оријентације на трансценденталне мотиве животне делатности, што значи да „истински смисао свога живота човек може наћи у другим људима и у томе шта је њему неопходно у послу коме је предан“, додајући да „при таквом схватању он максимално реализује себе“ (Берулава 2008: 7).

Скоро истоветан закључак доноси и холандски аутор В. Вегелерс (Vegelers, 2011) који истиче да развој аутономије и хуманости није природан про-

цес, него је интерактиван процес који се догађа између људи под утицајем социјално-политичких сила и односа: „Обогаћивање аутономије и хуманости је део социјалног, културног и политичког развоја. Слично аутономији која не може бити одвојена од хуманости, хумани развој не може бити издвојен из социјалне, културне и политичке борбе за свет социјалне правде“ (Veugelers 2011: 1). На тај начин се реafirмишу основне педагошке поставке Паула Фреуреа (Freire, 1986) и из перспективе његове „критичке педагогије“ обогаћује суштина и садржај хуманистичке оријентације у образовању (опширније: Кулић, 2014).

Личносно-оријентисано образовање такође види учеснике у образовно-васпитном процесу као субјекте „самосазнања, што укључује самооцену, откриће сопственог Ја и других сопствених личносних конституенти“ (Петровски, према: Зимня 2005: 128) као битних претпоставки за њихов развој и саморазвој. То, другачије речено, значи да развој ученика као субјекта наставне делатности претпоставља континуирани развој „и саморазвој наставника који представља услов развојка ученика“ (Зимня 2005: 130).

Истовремено, многи аутори (Бондаревская, 1997; Борулава, 2008; Кулагина, 2011; Aloni, 2011; Veugelers, 2011. и др.) наводе да је „човек – творац друштва и културе“ и извориште сопственог раста и развоја. С обзиром на такву реалност, веома је важно развити механизме који ће те процесе убрзати и омогућити свакој личности самореализацију, саморазвој, самоваспитање и самообразовање. У психолошко-педагошкој литератури (Маслов, 1982; Борулава, 2008. и др.) постоји висок степен сагласности о томе да је самоактуализација суштински „облик развојка личности“ и подстицања свих њених потенцијалности. Но и поред тога, познати израелски педагог Н. Алони (2011), у оквиру своје концепције „хуманистичког васпитања“, опредељује се за „мултиаспектну култивацију личности студента“ која обухвата:

- 1) помоћ ученицима – студентима да развију позитивну слику о себи;
- 2) оснаживање њихових интереса за природно и социјално окружење како би се, на тај начин, култивисала њихова „радост живљења“ (joie de vivre) и укљученост у социјално-културне активности и садржаје;
- 3) развој емоционалне интелигенције ученика, као и „капацитета за емпатију, умереност и самосавладавање“;
- 4) развој интелектуалних врлина код ученика – радозналости, расуђивања, критичког и рефлексивног мишљења, креативне имажинације и „осетљивости за вредности“;
- 5) убрзавање аутономности – аутономног гледишта ученика кроз независност у мишљењу, личну одговорност и истрајност у оквиру интелектуалних исхода, социјалних притисака и персоналних тежњи и жеља,
- 6) култивисање аутентичног, личног израза и уобличавање себе кроз интерперсонални дијалог у функцији самоодгајања и самомотивисаности, и

7) охрабривање да се буде „несавршен“ и „учествује у двосмисленим ситуацијама за које не постоји једноставно решење“ (Aloni 2011: 42).

Очигледно је да Алонијев концепт мултиаспектне култивације проширује Масловљеву концепцију зреле личности, односно самоактуализацију којој је у основи човекова тежња „да оствари оно што у њему постоји као могућност“ (Маслов 1982: 102), тим пре што су његови социјални оквири видљиви. На таквим основама развој личности ће бити ефективнији, јер се подразумевају социјално-културни обрасци понашања личности у свим социјалним и животним ситуацијама. Из перспективе хуманизације образовања битна је и његова проблематизација, дијалогизација, индивидуализација, активно-делатне форме организације и усвајања образовних садржаја уз уважавање социјално-економског, односно социјално-културног контекста (Стољаренко, 2004).

Дијалогизација је суштинска претпоставка хуманизације образовања о чему постоји неподељено мишљење у референтној литератури (Белова, 2007; Aloni, 2011; Veugelers, 2011. и др.). Тако руски педагог Белова (2007) „дијалогичност“ разуме као способност за потпуну и конструктивну комуникацију – у оквиру питања-одговора са „Другим“, тј. природом, културом и човеком. Позивајући се на један број познатих руских аутора са подручја социјалних наука – Кагана, Леонтијева, Зинченка и др. – Белова посебно наглашава да је дијалогичност „универзални, свеобухватни начин битисања културе и човека у култури“, односно да дијалог „иступа у квалитету показатеља и резултата хуманитарног образовања“ (Белова 2007: 21). Израелски теоретичар васпитања Н. Алони (2011) види дијалог као „јединствен начин педагошког дискурса и интерперсоналне комуникације која обогаћује рутинску инструкцију са елементима и садржајима који повећавају и продубљују могућности ученика изнад и даље од оног што је понуђено у предметним садржајима“ (Aloni 2011: 42–43). Истовремено, познати холандски теоретичар васпитања В. Вегелерс (Veugelers, 2011) указује на „више културно-оријентисаних анализа“ из којих произилази неопходност да се код младих људи „развијају дијалогичке компетенције и једна активно-оријентисана партиципација у друштву“ (Veugelers 2011: 23). Стога се Вегелерс залаже за афирмацију дијалогског учења, учења из искуства, и на активности оријентисаног учења на које је међу првима указао амерички андрагог Хул (Houle) (уп. Kulić–Despotović, 2010). Он напомиње да је „дијалогички процес учења“, упоредо са „демократским“ и „рефлексивним“, у „срцу хуманистичког васпитања“, али се ти „процеси“ могу разумети и као битни елементи „текстуално-дијалогског модела“ хуманитарног образовања (Белова, 2007). У ствари, комуникација „на отворен начин“ са другим људима (ученицима), анализа и употребљавање различитих перспектива, као и анализа социјално-културног и политичког контекста у коме се „учење“ догађа, открива једну страну дијалога. То значи да постоји и његова „дубља страна“, преваходно у том смислу што његов циљ није у томе да се по сваку цену „заштити вредносно-смисаона унутрашња структура“, него и да се у себе пропусте „нове

информације и нова енергија са циљем телесно-душевно-духовне самотрансформације“ (Белова 2007: 24).

Дијалогизацију с правом можемо повезати са „демократизацијом“ образовно-васпитног процеса у коме, као што наводи Бондаревскаја (Бондаревская, 1997), постоје два приступа – императивни и хуманистички. За први није карактеристично уважавање „личносних особности и потреба детета“, тако да се цео наставни процес своди „на строге захтеве“ – императиве. За разлику од таквог приступа који углавном не подразумева стваралачку размену мишљења, хуманистички приступ „састоји се у томе што васпитач оптимистички мисли о детету, односи се према њему као самосталном субјекту који не учи из присиле него добровољно, на основу сопствених жеља и слободног избора“ (Бондаревская 1997: 13).

У основи хуманистичког приступа васпитању јесте „развијање човека у човеку“, залагање за механизме самореализације, саморегулације и саморазвоја с циљем ојачавања самобитности личности и њеног оспособљавања за различите облике дискурса. Тај процес претпоставља и своју „рефлексивну страну“ која се испољава у потреби артикулације сопствених интереса, осећања, етичких и естетских вредности, односно учвршћивања аутономије и развоја сопственог идентитета кроз процес учења уз преузимање сопствене одговорности за целину тог процеса и његове резултате (Veugelers, 2011).

Такав развој може подстаћи партнерски однос ученика и наставника у настави у основи кога је потреба да се прихвати човек какав он јесте, да се разуме и подржи (Казанская, 2005), како би се на тој основи интереси и потребе партнера препознали као „своји сопствени и добровољно манифестовала активност“ (Казанская 2005: 238). То је утолико важније што је за личносно-оријентисано образовање карактеристично „разнообразје садржаја и форми наставног процеса“ (Кулагина, 2011), а од наставника у доброј мери зависи како избор садржаја у функцији развоја сваког детета тако и степен његове подршке том процесу.

ЗАКЉУЧАК

У основи „сукоба“ педагошких парадигми – традиционалне и хуманистичке – јесте однос према личности детета и његовом индивидуално-стваралачком развоју. Тако је традиционална педагогија претежно усмерена на стицање знања, вештина и навика, али и на афирмисање „социократског образовног модела“ који је био у функцији интереса и потреба државе. Истовремено, хуманистичка педагошка парадигма, односно личносно-оријентисано образовање придаје нарочиту важност субјектној позицији ученика у настави и развоју његове индивидуалности, не само на рационално-логичком нивоу, него и на

нивоу емоционалног живота, као и односу индивидуе са другима, појединцима и ужим и ширим социјалним групама, односно друштвом у целини. Реч је дакле о оријентацији на целовиту и „тоталну личност“ која ће бити субјект свог сопственог живота, тако да ће моћи да сачува али и искаже свој унутрашњи свет, нарочито у оквиру развоја сазнајних активности, самосталног мишљења и различитих облика стваралаштва. Дијалогичност и партнерски односи у настави, уз нагласак на емпатију и рефлексiju, додатно ће обогатити такав развој субјеката образовно-наставне делатности, подстаћиће код њих формирање „механизма“ самообразовања и самоваспитања и отворити им сигурније људске и животне перспективе.

Литература

- Aloni, N. (1999). Humanistic Education. In: *Encyclopaedia of Philosophy of Education*, <http://www.ffst>.
- Aloni, N. (2012). Humanistic Education: from Theory to Practice. I: W. Veugelers, (eds.), *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C., Roussel, M. P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Bordas.
- Арсич, Р (2014). Инклузија као хумани приступ образовању деце са посебним потребама, Саопштење на међународној научној конференцији: „Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности“. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Barrow, R., Woods, R. (1982). *An Introduction to Philosophy of Education*. London: Methuen.
- Blackburn, S. (1998). *Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Blekburn, S. (1999). *Oksfordski filozofski rečnik*. Novi Sad: Svetovi.
- Белова, С. (2007). Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель, *Педагогика*, № 6.
- Берулава, М. (2008). Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации, *Педагогика*, № 7.
- Бондаревская, Е. (1997). Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования, *Педагогика*, № 4.
- Veugelers, W. (2011). A Humanist Perspective on Moral Development and Citizenship Education, in: W. Veugelers, (eds.), *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Ghiraldelli, P. (1999). Educational Theory: Herbart, Dewey, Freire and Postmodernists, in: M. Peters, P. Ghiraldelli, B. Žarnić, A. Gibbons (eds.), *Encyclopedia of Philosophy of Education*, <http://www.ffst>
- Гусинский, Э., Турчанинова, Ю. (2000). *Введение в философию образования*, Москва: Логос.
- Зимняя, И. (2005). *Педагогическая психология*. Москва: „Логос“.
- Казанская, В. (2005). *Педагогическая психология*. Москва – Санкт Петербург: Питер.
- Кулагина, И. (2011). *Педагогическая психология*. Москва: Академический Проект.
- Kulić, R., Despotović. M. (2010). *Uvod u adragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Кулић, Р. (2014). Суштина и смисао хуманистичке педагогије, Саопштење на међународној научној конференцији: „Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности“. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Маслов, А. (1982). *Мотивација и личност*. Београд: Нолит.
- Morandi, F., La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pedagogie*, Paris: Nathan.
- Darlenwald, G. G., Merriam, Sh. B. (1982), *Adult Education: Foundation of Practice*. New York: Harper and Row.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Степашко, Л. (1999). *Философия и история образования*. Москва: Идательство „Флинта“.
- Столяренко, Л. (2004). *Педагогическая психология*, Ростов–на–Дону: Феникс.
- Scott, J., Marshall, G. (2009). *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Филосфский энциклопедический словарь* (1997). Москва: ИНФРА-М.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the Oppressed*. Hamondsworth: Penguin.
- Champy, Ph., Etévé, Ch., Forquin, J-C., Robert, A. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'education et de la formation*. Paris: RETZ.

Проф. д-р Радивоје Кулић

Проф. д-р Радомир Арсић

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учительски факултет у
Призрену, Лепосавић

ГУМАНИТАРНА ПАРАДИГМА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Резюме

В отличие от традиционной педагогики, которая была в основном ориентирована на приобретение знаний, умений и навыков, гуманитарная педагогика сильно продвигает и обогащает старую парадигму – индивидуального ориентированного образования. Такая тенденция является результатом богатого гуманистического педагогического мнения, создаваемого столетиями, в частности в течение нескольких десятилетий 20-го века и совокупной гуманизацией современного постпромышленного общества. В этих обстоятельствах совсем естественна ориентация на человека и поощрение всех его возможностей т.е. укрепление свободы ребенка, его деятельности и творчества, самостоятельности и личной ответственности, саморазвития и самореализации и др. Это также означает, отказывание от авторитарного воспитательного стиля и императивного характера обучения, с целью – действительно позволить детям свободу выбора путем диалога и подлинного партнерства в различных образовательных – воспитательных ситуациях. Только на таких предположениях, каждый человек будет обнаружить человечность в человеке и станет подлинным субъектом в воспитательном т.е. в общественных процессах.

Ключевые слова: *традиционная педагогика, гуманитарная педагогика, общественно-ориентированное образование, индивидуально-ориентированное образование, индивидуально ориентированное образование, авторитарный воспитательский стиль, демократический воспитательский стиль, приобретение знаний, умений и навыков, творчество и саморазвитие личности ученика.*



Проф. др Радован Антонијевић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

САДРЖАЈ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: У оквиру наставних планова и програма за основу школу није заступљен наставни предмет који је у целини посвећен моралу и моралном васпитању, али је морално васпитање у одређеном обиму заступљено на овом ступњу васпитања и образовања. У значајној мери морално васпитање у основној школи заступљено је у *настави књижевности*. Анализа различитих понашања и поступака ликова у књижевним делима омогућава и развој капацитета моралног расуђивања и моралног деловања. У настави *музичке културе* анализирају се поједини елементи повезаности музичких композиција са одређеним личностима и догађајима на које се односе, а кроз организоване активности издвајају се различита позитивна и негативна поступања људи, са становишта прихваћеног система друштвено-моралних вредности. У настави *физичког васпитања* одвијају се и одређени аспекти социјализације и моралног васпитања, кроз навикавање ученика на *поштовање правила игре*. Настава *историје*, такође, представља област у којој могу у значајној мери бити заступљени сегменти моралног васпитања. Садржај наставе историје чини проучавање историјских догађаја, поступања актера историјских догађаја који могу бити анализирани и са моралног становишта, уз уочавање природе моралности у тим поступањима, што се посебно односи на учеснике ратова и различитих сукоба. И у неким другим наставним предметима у незнатном обиму заступљени су садржаји моралног васпитања.

Кључне речи: основна школа, морално васпитање, садржај моралног васпитања, ефекти моралног васпитања.

Морал је суштински друштвени феномен, представља један од кључних кохезионих фактора друштва, друштвених односа, као и међуљудских односа, без чега би било потпуно незамисливо само постојање друштва и друштвених односа. Систем вредности који преовладава у једном друштву суштински је прожет системом моралних вредности који општем систему вредности даје кључну оријентацију, без чега целина система друштвених вредности не би ни могла постојати. Овај систем вредности се из тих разлога често означава као *систем друштвено-моралних вредности* (Ђорђевић, 1996). У друштву постоји и нешто што се може означити као *социјални притисак* (Blatt & Kohlberg,

1975), који делује у правцу остварења потребе да све оно што представља део система вредности друштва, буде усвојено као индивидуални систем вредности. То још више потврђује значај морала, моралности, моралног понашања и слично, за саму егзистенцију друштва.

Морални развој односи се на процес сазнавања и разумевања моралности, као и развоја навика моралног понашања, што се одвија од најранијег узраста. У области моралног развоја, моралност се одређује кроз принципе који се односе на начине на које свака индивидуа треба да се понаша у односу на другу, у односу на правичност, добробит и права другог. У истраживањима на који начин индивидуе разумеју моралност, од суштинског је значаја обратити пажњу на испитивање заступљености знања, уверења, емоција, ставова и понашања која доприносе моралном разумевању и расуђивању (Поповић и Миочиновић, 1977; Поповић, Миочиновић и Ристић, 1981). Сви ови елементи моралног развоја имају и своје себи својствене развојне процесе, али и међусобне односе који се између њих успостављају у процесу развоја. У области моралног развоја проучава се улога различитих чинилаца (агенаса) моралног развоја, као што су утицаји вршњака и родитеља, значај процеса социјализације, значај усвајања система вредности, улога емпатије и алтруизма и друго.

Када је у питању природа утицаја на морални развој сваке индивидуе, утицаја који долазе од појединих чинилаца моралног развоја, може се учинити општа подела на три облика (групе) утицаја: (1) *намерни, целисходни, организовани и систематични утицаји*, који се јављају у процесу васпитања; и (2) *ненамерни и спонтани утицаји*, који долазе од чинилаца моралног развоја који су изван процеса моралног васпитања; и (3) *намерни утицаји који немају васпитно-образовни карактер*.

Као институција организованог васпитања и образовања школа представља важан чинилац моралног развоја и васпитања. Кроз наставу (редовну, додатну и допунску), ваннаставне активности (школске секције), као и кроз друге облике рада у школи, одвијају се различите активности наставника и ученика које припадају области моралног васпитања. Ове активности нису подједнако заступљене у свим областима наставе и рада у школи. Поред тога, школа укупном организацијом, унутрашњим редом, установљеним правилима понашања, такође, делује на морални развој ученика (Kohlberg, 1966). Сматра се да је у данашње време школа „изгубила васпитну функцију“. И у ситуацијама када се посебно не истиче на коју област васпитања се овај став односи, пре свега мисли се на област моралног васпитања, које је у неким ранијим временима у школи било заступљено у ширем обиму.

Уобичајено је да у оквиру наставних планова и програма који се реализују на нивоу основношколског и средњошколског васпитања и образовања није заступљен наставни предмет који је у целини посвећен моралу и моралном васпитању, као што је то случај са облашћу физичког васпитања. У од-

носу на заступљеност интелектуалног васпитања, морално васпитање је на другачији начин и у другом обиму заступљено у систему васпитања и образовања, поред чињенице да у настави која се организује у основној и средњој школи није заступљено у садржајима свих наставних предмета.

Морално васпитање у основној школи заступљено је у значајној мери, у свим разредима у оквиру програма и наставног процеса *наставе књижевности*, као наставног предмета са општеобразовним наставним садржајима. У нашој основној школи то је настава српског језика и књижевности, односно матерњег језика и књижевности. Читање књижевних дела, упознавање и анализа садржаја, а посебно анализа различитих понашања и поступака ликова у књижевним делима, омогућава и развој капацитета моралног расуђивања и моралног деловања у различитим ситуацијама (Ђорђевић, 1996). То се, између осталог, одвија на тај начин што се у целини поступања неког књижевног лика издвајају позитивни и негативни елементи понашања, они се међусобно противстављају и упоређују, анализирају се мотиви понашања, као и узроци и последице одређених понашања. Успоставља се и однос са општим контекстима у којима се нека радња у књижевном делу одвија. То се све ставља у контекст прихваћеног система друштвено-моралних вредности, актуелног у времену на које се књижевно дело односи, као и у савременом тренутку, а само смештање у контексте ове врсте служи као основа дубље и обухватније анализе и тумачења позитивних и негативних понашања која су у књижевном делу описана. Настава књижевности, на основу наведеног, представља једно од значајних поља одвијања моралног васпитања у школи.

У основној школи се организује настава *музичке културе* и настава *ликовне културе*, које чине област естетског васпитања у школи. Међутим, у овим областима наставе, које се означавају као *настава вештина*, могу се одвијати и одређени елементи процеса моралног васпитања. Настава ова два предмета вештина заступљена је у свих осам разреда основне школе, са значајно већим фондом часова у млађим, у односу на старије разреде.

У настави *музичке културе*, као део садржаја наставе и активности у наставном процесу, слушају се, певају и анализирају различите музичке композиције. У оквиру тих активности анализирају се и поједини елементи и повезаност са одређеним личностима и догађајима на које се референтне музичке композиције односе. Притом, кроз организоване активности заступљени су и поједини елементи моралног васпитања. Издвајају се одређене личности које су третиране музиком, као и њихова различита позитивна и негативна поступања, која се изражавају било текстуалним било музичким сегментом композиција. Када се та поступања ставе у контекст моралности, могу се тумачити са становишта прихваћеног система друштвено-моралних вредности. У појединим случајевима могуће је остварити и корелативне активности у односу на наставу ликовне културе и наставу историје, што се посебно односи на историјске личности и њихова поступања, када се јављају

као део садржаја обрађиваних музичких композиција. Ученици се могу упућивати и на учење из других извора, као што је интернет, у циљу што потпуније анализе личности и њихових поступања. То се посебно односи и на ствараоце и извођаче музичких дела, велике композиторе и друге уметнике у овој области, који у појединим случајевима могу бити предмет посебне пажње и интересовања у погледу својстава њихових личности и поступања, која се могу анализирати и са становишта моралности. Све ово садржај сегмента моралног васпитања који се одвија у оквиру овог наставног предмета може чинити дубљим и садржајнијим, што код ученика може утицати на развијање квалитативно вишег интересовања за овај наставни предмет у основној школи.

У настави *ликовне културе* у основној школи реализују се различите активности (цртање, сликање, вајање и друге), које омогућавају да се код ученика развијају одређене почетне вештине ликовног стварања. При реализацији наставе овог наставног предмета заступљене су и одређене сазнајне активности, кроз анализу различитих релевантних уметничких дела, што непосредно треба да омогући да се код ученика развију и одређене естетске вредности и естетски укус, а што је предвиђено и задацима реализације наставе овог предмета у основној школи. Кроз различите активности ученицима се омогућава стварање које може да укључи *уметнички израз одређених односа међу људима* (Карлаварис, 1968), а тим односима се може приступати и са становишта прихваћеног система друштвено-моралних вредности. Стога, и у овој области наставе у основној школи одвијају се елементи моралног васпитања ученика.

И у настави *физичког васпитања*, која такође спада у наставу вештина, одвијају се и значајни аспекти социјализације и моралног васпитања. Неки од ових аспеката односе се, пре свега, на процес развијања навика (навикавање) ученика у наставном процесу овог наставног предмета на *поштовање правила*, оних правила која су од значаја за функционисање наставног часа, правила игре, али и правила уопште. Та правила се у области спортских игара и спортских такмичења јављају као различита и одређеном облашћу спорта условљена *правила игре*. То су правила која у потпуности регулишу односе у групи и између група (спортских екипа), односе између појединаца и групе, као и између појединаца, усмеравајући понашања група и појединаца у прихватљив оквир који правила игре и такмичења одређују, регулишући правилима све релевантне социјалне односе и поступања, унутар група и између група. Код ученика основне школе неопходно је развијати свест о значају правила и њиховој примени, о значају уважавања, примене и поштовања правила, у ситуацијама на која се одређена правила односе. Развој свести о значају правила игре посредно значи и *развој моралне свести која се односи на уважавање правила уопште*, а посебно оних правила која одређују природу понашања и односа који се успостављају између људи (Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos, 2007). На тај начин, ученици се у свом моралном развоју крећу ка достизању свести о по-

треби и нужности *поштовања моралних норми*, као правила моралног поступања. Поред тога, у овој области одвијају се и елементи развоја осећаја колективне и друштвене свести и одговорности, што такође припада и области социјализације и моралног васпитања. Због тога ови значајни аспекти физичког васпитања припадају и области моралног васпитања.

У настави физичког васпитања развијају се и одређена својства личности ученика, која су од значаја за целину и поједине сегменте моралног развоја, као што су доследност, пожртвованост, солидарност, спремност да се помогне другом и друга својства. То се, као и у случају развоја навика поштовања правила и осећаја одговорности према колективу, одвија као део целине процеса васпитања, које кроз целину процеса физичког васпитања обухвата и одређене значајне елементе социјализације и моралног васпитања. На основу тога, и настава физичког васпитања представља у одређеном смислу и место одвијања значајног сегмента моралног васпитања у школи.

Настава *историје* заступљена је у основној школи, у оквиру предметне наставе, од 5. до 8. разреда, са 36 часова у 5. разреду и по 72 часа од 6. до 8. разреда. Настава историје, такође, представља област у којој могу у значајној мери бити заступљени сегменти моралног васпитања у школи. Садржај наставе историје чини проучавање историјских догађаја, њихових различитих узрока, повода и последица, као и проучавање актера историјских догађаја, њихових личности и поступања (Woodhouse & Fleming, 1976). Поступци и понашања актера историјских догађаја могу бити у одређеној мери анализирани и са моралног становишта, у погледу тога шта су били непосредни или посредни мотиви, циљеви и сврхе одређених поступања, који се облици, квалитет и садржај моралног (неморалног) поступања могу уочити у њиховим поступањима и друго. Све ово се посебно односи на учеснике ратова и различитих сукоба, код којих су одређена понашања још израженија и могу бити предмет различитих анализа и тумачења. Стога, садржаји наставе историје представљају значајну област реализације сегмента процеса моралног васпитања у школи.

Морална дилема и њено разрешавање представља један од садржаја који су заступљени у процесу моралног васпитања (Blatt & Kohlberg, 1975). Овај облик садржаја може у одређеној мери бити заступљен и у настави историје, при проучавању различитих историјских догађаја, као и личности и њихових поступања. У настави историје, приликом проучавања историјског догађаја који се односи на убиство краља Александра Обреновића, 1903. године, ученицима се може испоставити морална дилема и организовати дискусију на ту тему. Дискусија се може усмеравати кроз тражење одговора на различита питања, која би имала за циљ тумачење, анализу и интерпретацију историјског догађаја, кроз испостављање адекватних одговора, тумачења која би се односила на моралност тог чина. Притом, тумачења, анализе и интер-

претације могу бити стављене у различите контексте система друштвено-моралних вредности.

Као што је већ наглашено, на морални развој ученика утиче и укупност живота школе, система школе. То се односи на општи ред који је у школи успостављен, на основу конституисања и заживљавања различитих система правила која се у школи непосредно примењују, од чега зависи и ефикасност функционисања школе као васпитно-образовне установе. Оваква врста утицаја на морални развој ученика у школи одвија се и непосредно, али и посредно и имплицитно. Поред тога, одређени значај имају и међуљудски односи који се у школи успостављају, у оквиру наставничког колектива, али и у оквиру целине колектива запослених. У школама у којима постоје добри унутрашњи односи, засновани на међусобном уважавању и поверењу, као и у целини позитивна клима у школском колективу, постоје неопходни услови за ефикасан рад у свим областима реализације васпитно-образовних активности, па и у области моралног васпитања. С друге стране, добри унутрашњи односи представљају узор и ослонац у области моралног васпитања, што такође представља значајан чинилац моралног васпитања ученика у школи.

У оквиру процеса моралног васпитања у основној школи ученик може бити у прилици да усвоји одређене вредности, као што су: „поштење“, „солидарност“ и „жртвованост“, као кључне вредности којима треба да се руководи у односима са својим вршњацима. Међутим, у породици ученик може бити у ситуацији да родитељи „промовишу“ вредности, као што су „лични интерес“, „сналажљивост“, „лукавство“ и слично. У таквој ситуацији неизбежно се јавља конфликт вредности, а често и немогућност ученика да сам разреши такву врсту конфликта, што је такође једна од карактеристика моралног васпитања у основној школи.

Литература

- Blatt, M. & L. Kohlberg (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, *Journal of Moral Education*, Vol. 4, No. 2, 129–161.
- Ђорђевић, Ј. (1996). *Морално васпитање – теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Карлаварис, Б. (1968). *Методика ликовног васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника Народне републике Србије.
- Kohlberg, L. (1966). Moral development in school: a developmental view, *The School Review*, Vol. 74, No. 1, 1–30.
- Миочиновић, Јб. (2004). *Морални развој и морално васпитање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Mouratidou, K., S. Goutza & D. Chatzopoulos (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students, *European Physical Education Review*, Vol. 13, No. 1, 41–56.
- Поповић, Б. и Јб. Миочиновић (1977). *Морални развој деце и младих и њихов развој*. Београд: Институт за педагошка истраживања – Просвета.
- Поповић, Б., Јб. Миочиновић и Ж. Ристић (1981). *Развој моралног сазнања*. Београд: Институт за педагошка истраживања – Просвета.
- Woodhouse, M. & D.B. Fleming (1976). Moral education and the teaching of history, *The History Teacher*, Vol. 9, No. 2, 202–209.

Radovan Antonijević Ph.D, Assoc. Prof.

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

CONTENTS OF MORAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Summary

There is no school subject that is entirely devoted to ethics and moral education in the primary school curriculum, but moral education is represented to some extent at this level of education. Moral education in primary school is significantly represented in the *teaching of literature*. The analysis of different behaviors and actions of characters in literary works provides capacity for development of moral reasoning and moral action. In *teaching of music*, the analysis of certain elements of musical composition is applied, connected with characters and events to which they relate, and through organized activities is compared to different positive and negative treatment of people, from the accepted system of social and moral values. In *physical education* certain aspects of socialization and moral education take place, and students get used to respect the rules of a game. The *teaching of history*, too, is an area that can significantly be represented by segments of moral education. The content of history teaching makes the study of historical events and actions of their actors, and they can be analyzed from the moral point of view, by the identification of the nature of morality in such behaviors, especially when it comes from ex-combatants and from various conflicts. Through some other school subjects the contents of moral education are represented in an insignificant extent.

Key words: *primary school, moral education, contents of moral education, effects of moral education.*



Prof. Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

SOME FACTORS OF THE HIDDEN CURRICULUM

Abstract: In pedagogic and didactic literature the concept of concealed or hidden curriculum appeared in the seventies of the past century. Apple (1992) studied the hidden curriculum in US kindergartens and found it had a significant impact on children's acquisition of skills and habits and the development of personal traits. According to him, the hidden curriculum covers everything that is not defined in the official curriculum. It includes relations, modes of communication; defines the values, expectations, requirements, rules, etc. Through placing the individual in the immediate and wider social environment, it indirectly interferes with the private sphere of educators/teachers and students.

In the article we discuss empathy as a factor of hidden curriculum. With Hogan Empathy Scale we determined the presence of empathy and its dimensions on the pattern of 164 pre-school teachers. We estimate with their empathy, and mainly with their serenity, sensitivity, social self-confidence and non-conformism, teachers of pre-school children affect the creation of conditions favourable for learning in pre-school age.

Key words: *hidden curriculum, pre-school teachers, empathy, dimensions, the dimensions of empathy.*

INTRODUCTION

From the global perspective A. Miljak (1996) distinguishes between the curriculum as transmission and curriculum as transformation of knowledge. The transmission understanding treats education as a process of acquiring knowledge, values and skills. In this process learning takes place with the support of direct instruction, with imitation, with reward and punishment (Kohlberg, 1987). Everything a learner needs to learn is determined in advance. Accordingly, the methods and techniques with the help of which a teacher transmits knowledge, values and skills to students are pre-defined as well. The role of the teacher/educator in this concept is the role of the transferor or the intermediary between the students and what a learner is supposed to acquire. Such approach is based on the behaviourist comprehension of education (Bloch, 1992), where learning is not founded on interpersonal relation and is not treated as interaction and communication between the teacher and the learner. Between them there is most

frequently one-way communication focused solely on the acquisition of knowledge, values and skills. Differently from the transmission concept of learning, in the transaction and transformation approach the development of all learner's potential is put in the forefront (Miljak, 1996). Learning takes place in the interpersonal relation between the participants of the learning process with dialogue among them assuming an important role. In this process the learner is an active participant who constructs and reconstructs her or his own knowledge, values, and skills thus affecting his or her own transformation and the transformation of the environment.

In spite of different theoretical conceptions of the curriculum we estimate the requirement to take regard of the factors not explicitly stated is especially relevant in the process of early learning and teaching. In this context Kroflič (2001) draws attention to the educational significance of the hidden curriculum, which in his view also includes the emotional contact between the teacher and the learner, teacher's expectations, relations between peers, etc.

THEORETICAL BACKGROUND

It could be said in its origin, development and content the concept of the hidden curriculum is extra-educational and extra-psychological. To understand the idea of hidden curriculum it is therefore very important to keep and to present it as such. To approach the notion of the hidden curriculum means to depart from (some) well-established, habitual mental images, to break out of a run in, spontaneous, „natural“ mental stream. In many aspects the hidden curriculum appears to be more efficient than the official one. Discussing the meaning of the hidden curriculum Wakounig (2003) points out the hidden curriculum is a global phenomenon no educational institution can escape. This is true of pre-school institutions, schools, universities and other educational institutions. It is no wonder, then, that in the hidden curriculum some critical pedagogues see the learning that only really makes globalisation and the functioning of global economy possible, says the author. He (Wakounig, 2003) adds with its hidden curriculum school conveys the working discipline, attitude, and values indispensable for the perfect functioning of economic principles (such as punctuality, getting accustomed to wage labour, acceptance of inequalities, and hierarchy, the substitutability of everyone). Linking the hidden curriculum as a global phenomenon to the globalisation of economy this discussion gets new dimensions that actually only mean the beginning of a critical debate about school curriculum in general.

We understand the hidden curriculum as a set of unplanned and unintended, frequently unconscious and unaware factors; as such they represent an implicitly functioning basis of „invisible leadership“ and „indirect learning“ of children and significantly determine the quality of their lives in school and in kindergarten. The

functioning of the hidden curriculum is explained with the process of adaptation and internalisation of (institutional) givenness – the patterns of conduct, norms and values, ideologies and the relations of authority. The media of transmission of the messages of the hidden curriculum are the cultural environment (the prevailing patterns of values and norms, habits), the institution (especially the ritualised and routinized way of living, which is self-assumed and not reflected) and the factors that refer to professionals (attitudes, expectations and behaviour) and to relations among peers (<http://pedagoski.slovarji.si/Search>).

One of the most renowned studies of the hidden curriculum in American kindergartens was conducted by Michael W. Apple. His thesis was school is the place where production relationships are reproduced. For Apple school and kindergarten are, probably first of all, the place of production of knowledge and the place where culture is produced. Thus, when speaking about the culture of less stimulating environments, this aspect should be considered as well.

„The problem of school knowledge“, says Apple, „of what is taught at school, [should be] understood as a form of broader distribution of goods and services in a society. This is not just an analytical (what will be understood as knowledge) or just technical (how knowledge is organised and stored, how children can access and „manage“ it), and finally not just a psychological (how we can achieve students learn something) problem. The study of school knowledge is rather the study of ideology, examining what social groups and classes in specific institutions in specific historical moments consider legitimate knowledge [...] This is, further, a critically oriented form of research, because it is focused on how this knowledge, the way it is spread in school, can contribute to cognitive and dispositional development, which strengthens or reinforces the existing (and often problematic) institutional arrangements in a society. Put more clearly, the uncovered and the hidden knowledge that can be found in school environment and the principles of selecting, organising, and assessing these kinds of knowledge, are choices oriented by values and by a much larger universe of possible knowledge and selection principles. Every school system has both manifest and latent „functions“. This should be marked not just with educational (or learning) terms, but, what is more important, with political economic terms. In short, the debates on the quality of educational life are relatively unimportant if the specific functions of the school system are not recognised“ (Bahovec–Kodelja 1996: 56).

The school apparatus does thus not just shape people, it also shapes knowledge. Curricular contents are not neutral, objective, equally accessible to all, they are not part of a universal and unified science, but a selection of scientific discoveries and cultural tradition with elements of diverse ideologies. Apple says: „The experience in kindergarten serves as the foundations for the years of schooling that follow. The children included in kindergarten predominantly show a general superiority in performance in primary school over the children who did not go to kindergarten. But the attempts to exactly determine which teaching techniques and

what learning experience contribute to intellectual and emotional growth of children in kindergarten have yielded no convincing results. It seems the education in kindergarten asserts its strongest and lasting influence on the attitudes and behaviour of children by getting them adapted to the class environment. It introduces the children in the kindergarten groups into their roles as primary school pupils; the understanding and managing this role in kindergarten contributes to better performance of children in school“ (Bahovec–Kodelja 1996: 56).

One of the greatest strengths Apple excels in is the interweaving of reflected theoretical starting points with concrete examples and theoretical studies reaching from research of the form of school practice to everyday situations in kindergartens and in schools and to content analysis of syllabi and textbooks. Among the studies of the ways institutional pre-school education implicitly teaches the habits needed for further education and inclusion into post-industrial society, the study he carried out together with Nancy King, published in the book *Ideology and Curriculum* (Apple, 2004), is particularly interesting. The study is based on monitoring everyday life in kindergarten that took several months and on the method of observation combined with the ethnographic method of description and analysis. Ideology as form, a set of everyday practices and behaviour patterns children acquire as early as in the first months or even weeks after they begin going to kindergarten, and not the activities in the kindergarten and the content of the education programme were the main object of observation. At the same time these are the habits and practices similar to school practices, the ones that later on make the children from kindergarten more successful in school than their peers who have not been included in kindergarten. They are, however, probably more successful not because of a higher level of school maturity, or because of better-developed cognitive abilities, but because (mainly because of this, perhaps) they have quickly and successfully adapted themselves to the regime and daily routine of the kindergarten. It is, then, also about acquiring everyday habits and inclusion into everyday practices with the support of which children acquire the logic characteristic of educational institutions.

The questions how pre-school teachers regulated the time and spatial dimensions of organising the work, controlled children's emotional reactions and their physiological needs, how they applied praise and blame, established their authority, reacted to spontaneous remarks, let the children participate in decision making and in choosing, were in the forefront of the study. Also in the forefront, however, were the organisation and preparation of materials for work and play the children had no say in. Although there were toys on the shelves and on the ground, within the reach of their hands, the organisation of time did not allow the children to reach for them. In the main part of the day they were not allowed to play with attractively arranged toys; they had learned to take them from the shelves only after getting an explicit permission. If acting conforming to instruction, they were praised, and blamed if not. The teacher considered the children who followed her instruction and were calm as well behaved and she also clearly showed this to them.

If the children learned to share toys with other children, to listen attentively, to tidy up after themselves, and to follow the group routine, they have acquired the main skills needed for successful life in kindergarten. It could be argued, though, this is not true of all kindergartens and of all teachers, that we have to do with one or another type of „climate“ or education style.

The socialisation in groups in kindergarten includes the learning of norms and definitions of social interaction. The participants continuously develop the working definition of a situation. To act adequately in a social situation those included must reach a common understanding of the meanings and limitations the environment provides for their interaction. In the first few weeks of a school year children and the teacher create a common definition of the situation and repeating interactions in the playroom. Once one set of social meanings has been agreed upon, the activities in the playroom run very smoothly. Most often the common meanings remain relatively stable unless the current of events in the environment ceases to be straight linear.

This socialisation is not a one-way process, all the participants „socialise mutually” – although not to the same extent – teacher’s set of meanings prevails, because she or he has common sense rules and also more power for control. The empirical study has shown it is exactly the socialisation in the first few weeks of institutional pre-school education that has the decisive meaning.

The concept of hidden curriculum can become problematic if we try to anchor it in the search for direct links between school and work, the ideological apparatuses of the state, and economy. The solid core of the concept is not in the unmasking of the interventions of the state and bureaucratic control in kindergartens and schools, but in breaking down the internal ideology of educational institutions, i. e. the constructive rules and everyday practices with the support of which the relationships of inequality and domination get established and perpetuated (Bahovec–Kodelja, 1996).

THE EMPATHY OF PRE-SCHOOL TEACHERS AS A FACTOR OF HIDDEN CURRICULUM

Studying the hidden curriculum in American kindergartens Apple (1992) is convinced it is extremely important, as with its support children in kindergarten acquire everyday habits as early as in the first months of staying in kindergarten. In this, important role is attributed to teachers, their personality and various skills – among them the communication competence, which also includes the capacity of empathy (Reardon, 1998), is recognised.

Attention has also been drawn to the importance of communication competence by the contemporary conceptions of education that have increasingly been underlining the interaction-communicational aspect of education. In these conceptions education takes place in interpersonal relations, it is based on creative

cooperation, and depends on interaction and communication between teacher and children (Bratanić, 1991). The communication competence includes cognitive and behavioural skills (Reardon, 1998). According to author's views empathy is an important cognitive skill that allows the communicator to acquire information about others. The communicator applies the acquired information in selecting the words, the communication style or in selecting the communication strategy.

In the dictionary of ancient Greek the term *empathy* can be found with its original meaning, which denotes strong feeling, suffering. We are faced with this meaning of empathy in classical Greek drama, especially in Aristotle's works (Buda, 2013). The expression is based on Greek words *empaso* and *pathe*, which can be explained as getting involved or interfering with the feelings of others (Bratanić 1991: 61). At the beginning of their development the emerging European languages assumed the Greek term, the content of which has, however, been complemented and changed.

Modern use of the term *empathy* goes back into 19th century, when Lipps (Bratanić, 1991; Lamovec, 1988) uses the term *Einfühlung* to clarify the reactions of spectators to the acts of others, especially in the process of aesthetic evaluation, and when, similarly as Lipps (Bratanić, 1991; Lamovec, 1988), Titchener applies the term *empathy* to denote the cognitive ability of understanding the inner state of others (Raboteg-Šarić, 1995).

The results of studying empathy in the education process reported by Bratanić (1991) show teachers' conscious action affects the development of ability of empathy in students/children. We estimate the development of empathy in kindergartens is affected by emphatic educators capable of empathizing with the preschool child, of accepting her/him as she/he is, and of creating everyday situations in which children will develop their sensibility for the environment through their own experience. Buda (2013) attaches great importance to educators' empathy, believing that it contributes to better knowledge, understanding and acceptance of children in the environment in which they live.

Perceiving children's behaviour emphatic educators are also capable of detecting the feelings that accompany children's behaviour, of accepting every child as she/he is, of detecting and recognising the emotional-motivational factors of their behaviour in children, of selecting appropriate educational means and procedures, and of adapting communication to each individual child.

THE PROBLEM

The basic problem in the research is the empathy of pre-school teachers in pre-school institutions as an important factor of hidden curriculum.

The aims of the study are to determine the empathy of pre-school teachers and to identify individual dimensions of empathy.

The following *working hypothesis* was set: By studying and detecting the factors of the hidden curriculum and especially by detecting pre-school teachers' empathy we contribute to the awareness of the importance of this in the education process in pre-school institutions.

The sample was selected in the population of pre-school teachers in pre-school institutions in the whole Slovenia. After all logical and programme controls 164 questionnaires were included into the final processing, these representing the sample of further examination (N = 164). The sample contains 86 up to 39 years old and 78 more than 40 years old female pre-school teachers. According to work experience the sample contains 44 pre-school teachers with up to 15 years at work, 79 of those with 16 to 24 years, and 41 of those with more than 25 years of work experience. 116 of the surveyed pre-school teachers have attained upper-secondary technical education, and 48 higher vocational or professional education. Most (110) pre-school teachers are from urban environment, 54 come from rural environments. Likewise, most of them, 124, work with groups that include more than 3 years old children, while 40 pre-school teachers work with children younger than 3 years.

In gathering data the principles of voluntariness, anonymity, and individuality were respected. The data were processed with the SPSS statistical package on the level of descriptive statistics.

Hogan (1969) empathy scale (Lamovec, 1988) was applied to determine pre-school teachers' empathy. According to the author the purpose of the scale is to objectively determine a person's empathic disposition, which Hogan interprets as the capacity to understand the mental state of another person. The empathy scale comprises 64 assertions. With each of them the surveyed had the choice to either select YES (in case they agreed with the assertion) or NO (in case they did not agree).

Hogan scale was applied to determine pre-school teachers' empathy also for the following reasons:

1. Studies in the validity of the scale (Lamovec, 1988) have identified significant correlation with the accuracy of social perception, communication skills, the level of moral maturity, and efficiency of social activities.
2. A negative correlation with anxiety and a positive correlation with extroversion and accuracy of interpersonal perception have been determined (ibid.).

After logical and programme control the basic statistics (arithmetic mean, analysis of variance, standard deviation, standard error, and the number of cases from which the coefficient had been computed) were computed for the acquired data with the support of the computer programme package SPSS. Factor analysis was carried out as well.

Following the analysis of basic statistical parameters, using the SPSS computer programme package the analysis of variance was computed for the following independent variables: age, work experience, location of the kindergarten, and children's age. The normality of distribution was tested using asymmetry and kurtosis coefficients. In factor analysis the number of factors was determined according to Kaiser-Guttman criterion. The number of factors was also determined arbitrarily.

RESULTS AND INTERPRETATION

On the sample of surveyed pre-school teachers four dimensions of empathy were identified: serenity, sensitivity, social self-confidence and non-conformism. For each of them arithmetic mean, variance, standard deviation, and standard error were computed.

Table 1. *Arithmetic mean, standard error, standard deviation, and variance*

DIMENSION	MEAN	SE	STD	VAR	N
Serenity	7.76	0.2	2.53	6.39	164
Sensitivity	6.68	0.12	1.53	2.34	164
Social self-confidence	6.6	0.17	2.16	4.65	164
Non-conformism	5.88	0.15	1.96	3.85	164

It is evident from the display that with the surveyed pre-school children teachers the most notable dimension was *serenity*, followed by *sensitivity*, *social self-confidence* and *non-conformism*.

Based on the data, we find that empathy is present in all the surveyed teachers. The data show that in the field of empathy (and identified dimensions within it), there are no statistically significant differences, since in all cases, $P > 0.05$.

Below we explain each identified dimension of empathy.

Serenity as a dimension of empathy is best explained if we imagine its opposite – excitement. It is a fact a person who is prone to get excited cannot cope with the problems of others, as they have enough to do with themselves. In this dimension of empathy it is about the ability that in addition to solving one's own personal problems also allows accepting and solving the problems of others. E. Fromm (1979) believes knowledge, respect, reliability, and care for oneself, are necessary to obtain this ability. In his view knowledge about oneself and about others is part of interpersonal relations. He understands respect as accepting oneself and one's concreteness. In interpersonal relations between teachers and children in kindergarten interaction of mutual acceptance and respect develops. In this process the feeling of

mutual belonging and readiness to share one's fate with the destiny of the group they belong to develops gradually. On these foundations the awareness about responsibility to oneself, to others, and to the environment they live in gradually builds in children.

Sensitivity as a dimension of empathy indicates emotional response of the individual on one side and the tendency for social acceptance on the other (Lamovec, 1988). Based on the research quoted by Bratanić (1991) and Lamovec (1988) we estimate sensitivity is one of the more important abilities of a successful pre-school teacher. The development of sensitivity is based on a cognitive process including the perception of oneself, of others, of the social situation and of the implicit theories (Nastran-Ule, 2000) that define the said process as social perception, which is closely related with other dimensions of empathy. For success of interpersonal relation between the teacher and the child it is important the teacher judges the child on the basis of what she perceives in their interpersonal relation.

Social self-confidence is closely connected with the social perception of oneself, of others, and of social situation. In this process various naïve theories and intuitive personal concepts created by individuals with the intention to justify their perception play an important role. Patterns of such assumptions and beliefs are known as implicit theories. By observing immediate educational practice and the conduct of a concrete teacher in kindergarten we discover discrepancy between the envisaged and the actual conduct of teachers or between the theory about action she expresses verbally and the actual theory exercised in practice.

By constantly perceiving, assessing, and interpreting others and social situations we are in, we also assess and recognise our own feelings, attitudes and inner states. If discussing education from interaction-communicational aspect, it is about a process based on interpersonal relation. Bratanić (1991) believes confidence is the basis of every real, humane interpersonal relation. We estimate confidence will develop between teachers and children, parents, and others in the kindergarten only if the teacher has confidence in herself and in her work, and if she is convinced about it. In this process mutual confidence develops between the teacher and the child, which in our view is extremely important, as for the child the existing interpersonal relation between the teacher and him/herself often serves as the model of child's future interpersonal relations.

Non-conformism, as a dimension of empathy, means a person's openness for new information (Lamovec, 1988). Nastran-Ule (2000: 292) explains conformity as conscious acceptance of mainstream or prevailing norms of conduct even if these oppose the individual's personal views and desires. In the education process and in interpersonal relations our behaviour is constantly under the influence and pressure of other persons, groups, requirements and norms. In the case our behaviour is conforming to the pressures of others, we speak about conforming behaviour. In the opposite case, if our behaviour is relatively independent of the influence and pressure from others, we speak about non-conforming behaviour. From

anthropological point of view, conformism tends to conservatism, while non-conformism is an innovatively and creatively oriented human tendency, believes Musek (1982). We estimate non-conformism is an important dimension of empathy, which allows the pre-school teacher professionally competent and responsible conduct based on solid professional knowledge and on arguments.

IN CONCLUSION

In the framework of hidden curriculum we have studied the empathy of pre-school teachers and identified four dimensions of empathy.

On the basis of empirical examination we have reached the following conclusions:

Pre-school teachers have developed empathy. On the basis of this finding we infer on their capacity to accurately perceive the behaviour and experience of children in different circumstances. The results show within empathy the dimension serenity reaches the highest arithmetic mean, close behind it is the dimension sensitivity, followed by social self-confidence and non-conformism. We estimate with their empathy, and first of all with their serenity, sensitivity, social self-confidence, pre-school teachers affect the shaping of favourable emotional conditions in the education process in kindergarten.

Considering the fact empathy is an important component of social cognition, which is closely connected with knowledge, we assume empathic pre-school teachers stimulate the development of child's empathy and of empathic knowledge (i. e. the knowledge that is holistic, participatory, synergic, responsible for the presence and for the future; the knowledge that respects life, diversity and non-violence and promotes the quality of life), which in Rifkin's (1986) view is extremely important in the process of developing a child's critical relation to her/himself and to others.

We realise we have not provided answers to many sensitive questions related to pre-school teachers' empathy – this was, however, not our intention anyway.

We believe we have nevertheless drawn attention to the importance of empathy of pre-school teachers as an important factor of hidden curriculum in kindergarten and in school.

References

- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj, oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, M. W. (2004): (*Third Edition*). *Ideology and Curriculum*. New York and London: *Routledge Falmer*.
- Bahovec, E. and Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke študije.
- Buda, B. (2013). *Empatia...a beleeeles lelektana*. Budapest: EGO Shool.
- Bloch, M. (1992). Critical Perspectives on the Historical Relationship between Child Development and Early Childhood Education Research; in: S. Kessler and B. B. Swadener (ed.), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. New York: Teachers College Columbina Univ.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Colin, J. M. (1992). *Kurikulum*. Zagreb: Educa.
- Fromm, E. (1979). *Imati ili biti*. Zagreb: Naprijed.
- <http://pedagoski.slovarji.si/Search.aspx>, Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja. Accessed 2014–07–03.
- Kohlberg, L. (1987). *Child Psychology and Childhood Education*. New York: Longman.
- Kroflič, R. (2001). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Miljak, A. (1991). *Istraživanja procesa odgoja i njege u dječjih jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.
- Rifkin, J. (1986). *Poustajanje budućnosti*. Zagreb: Naprijed.
- Nastran-Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Musek, J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
- Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Wakounig, V. (2003). Postmodernizem v pedagogiki: uvod k tematskemu delu številke, *Sodobna pedagogika*, 54/3, 6–8.

Проф. др. Јурка Лепичник Водопивец

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копер, Словенија

НЕКИ ЧИНИОЦИ СКРИВЕНОГ НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА

Резиме

У педагошкој и наставној литератури, појам скривеног наставног плана и програма појавио се седамдесетих година прошлог века. Епл (1992) је проучавао скривени наставни план и програм у америчким вртићима и открио да он има значајан утицај на усвајање вештина и навика деце, и на развој личних особина. Према њему, скривени наставни план и програм покрива све што није дефинисано званичним планом и програмом. То укључује односе, облике комуникације, дефинише вредности, очекивања, захтеве, правила и тако даље. Постављањем поједнца у непосредно и шире друштвено окружење, директно утичемо на приватне сфере васпитача / учитеља и ученика.

У раду разматрамо емпатију као чинилац скривеног плана и програма. Уз помоћ Хоганове скале емпатије одређујемо присуство емпатије и њене димензије на узорку 164 предшколска учитеља. Ми процењујемо да са својом емпатијом и својом ведрином, осећајношћу, друштвеним самопуздањем и неконформизмом учитељи предшколске деце утичу на стварање услова погодних за учење на предшколском узрасту.

Кључне речи: *скривени план и програм, предшколски учитељи, емпатија, димензије, димензија емпатије.*



Проф. др Миленко Кундачина

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

АКЦИОНО ИСТРАЖИВАЊЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ ИЗ УГЛА ИСТРАЖИВАЧА

Апстракт: Циљ проучавања изабраног проблема односи се на представљање примера акционих истраживања из педагошке праксе ради уочавања разлика између њих и малих емпиријско-аналитичких истраживања. Намера је била да се увиде процеси помоћу којих се долази до промена у пракси уз помоћ акционог истраживања, те да се покаже како су наставници и васпитачи у овим истраживањима били главни креатори педагошких идеја – модела рада. Показано је да уз помоћ стручњака изван школе, а и самостално, могу да дефинишу изведбене моделе, проверавају их у пракси и уносе неопходна побољшања образовно-васпитног процеса. Приказани примери акционог истраживања могу бити подстицај, али не и рецепт у смислу организације и извођења у образовно-васпитној пракси.

Кључне речи: *акционо истраживање, наставник, ученик, школа.*

Сагледавање примера акционих истраживања у пракси васпитно-образовних установа одабрано је из два разлога. Прво, тешко је дати готова решења и стратегију примене акционих истраживања у процесу извођења из разлога што је свако школско одељење, свака социјална група са одређеним специфичностима и карактеристикама. Друго, резултати акционих истраживања ретко се објављују у облику научних и стручних радова у педагошкој периодици. У том смислу код истраживача – практичара у васпитно-образовној пракси не постоји јасна граница између малих истраживања и акционих истраживања. Мала истраживања се изводе по методологији класичних емпиријско-аналитичких истраживања, док акциона истраживања своје исходиште имају у квалитативној методологији.

Класична емпиријско-аналитичка истраживања спровode се са циљем утврђивања законитости у васпитно-образовном раду и генерализације резултата истраживања, прогноза одвијања истраживаних појава, успостављања релација и теоријских објашњења, тј. тестирања одређених теорија, упоређивања с другим сличним резултатима, презентовања резултата у педагошкој периодици и на научним скуповима и то углавном научним ствараоцима. Логичку основу ових истраживања чини позитивизам, карактеристичан по строго

квантитативном приступу истраживању, аналитичким истраживачким поступцима и строга научној парадигми у којој се настава посматра као структура узрочно повезаних варијабли. У првом плану је провођење немерљивих појава на мерљиве чињенице и тумачење чињеница и њихових узрока и веза. Те везе су најчешће између наставних метода и поступака као независних варијабли и образовно-васпитних постигнућа ученика као зависних варијабли – са циљем да се открију и тиме допринесе што већој ефикасности образовно-васпитног процеса.

Намена емпиријско-аналитичких истраживања је да се истражи, испита и утврди како се одређена, општа начела, законитости, фундаментална сазнања у педагошкој науци могу ефикасно користити у образовно-васпитном раду. Педагошке појаве се проучавају у специфичним сегментима који се могу „егзактно“ описивати, мерити, оцењивати и евалуирати. Изводе се по строгој процедури у погледу примене и контроле истраживачких поступака, са јасно дефинисаним истраживачким проблемом изведеним углавном из педагошке теорије и претходних истраживања, прецизно постављеним истраживачким задацима и формулисаним хипотезама, операционализованим варијаблама педагошких појава, организацијом пробног истраживања ради провере истраживачких инструмената, случајним избором истраживачких јединица из популације у узорак истраживања, сложеним статистичким поступцима, више квантитативним него квалитативним тумачењем резултата и то на објективним, поузданим и проверљивим поступцима. Изводе их научници, самостално или у оквиру истраживачких пројеката и студенти докторских студија у функцији објављивања или стицања академских звања. Наставници у таквим истраживањима су објекти, углавном даваоци информација (о себи, ученицима, наставном процесу, родитељима ученика) и не учествују у избору проблема истраживања. О резултатима тих истраживања ретко се информишу. Остаје им нејасно у које сврхе се подаци прикупљени. Мишљења и ставови наставника према појединим истраживачким поступцима, њихова истраживачка компетентност не узимају се у обзир као такви, него се настоје статистички контролисати – да не би угрозили ваљаност добијених експерименталних резултата. Основни недостатак емпиријско-аналитичких истраживања је ограниченост на изучавање мерљивих чињеница и каузалних веза и односа и сл. У класичним емпиријско-аналитичким истраживањима акценат је на крајњим ефектима или резултатима васпитно-образовног рада наставника, што улази у квантитативну, сумативну или спољашњу евалуацију рада школе.

У оквиру емпиријско-аналитичких истраживања у васпитно-образовној пракси издвајају се мала истраживања намењена праћењу васпитно-образовног процеса и исхода васпитно-образовног рада. Проблем тих истраживања се бира из непосредне васпитно-образовне праксе и малих је димензија. У њима се углавном мери васпитно-образовни учинак, односно ефекти примене неког облика, методе, средства, активности. Завршавају се

на констатовању стања и предлогу конкретних мера за ефикасније решавање утврђених проблема које се накнадно примењују. Изводе се на погодно изабраним малим узорцима обима једног одељења или разреда, једног наставног предмета, а у појединим случајевима и школе и сл. Имају утврђен временски оквир по истраживачким етапама. Изводе их углавном стручни сарадници: школски педагози и школски психолози, а у појединим случајевима и наставници. У тим истраживањима психолози углавном долазе до информација о конкретним ситуацијама и стањима какви они јесу, испитују способности и личне особине ученика, интерпретирају добијене податке. Педагози тумаче и вреднују резултате истраживања и предлажу мере за унапређивање васпитно-образовног процеса. Изводе се ради унапређивања васпитно-образовног процеса у школи. Углавном имају функцију евалуативних истраживања. Извештаји о резултатима малих истраживања се саопштавају на седницама наставничких већа, актива, тимова.

Акциона истраживања по обиму јесу мала. Али у односу на мала емпиријско-аналитичка истраживања се не завршавају на констатовању стања и предлозима конкретних мера за ефикасније решавање проблема, већ се у оквиру њих планирају и остварују акције решавања. Сврха акционог истраживања није толико у давању одговора, колико у отварању нових могућности унапређивања наставне праксе, пре свега мењање ситуација, мењање понашања. То је уједно главна карактеристика акционих истраживања. Истраживачки проблеми у акционим истраживањима су аутентични и дефинишу се речима праксе. Изводе их практичари – наставници у сарадњи са стручним сарадницима и то не на ученицима него са њима. Трају дуже у односу на мала истраживања емпиријско-аналитичког карактера. Акциона истраживања се изводе кроз радионичарски рад са ученицима, родитељима, стручним сарадницима, наставницима, кроз конкретне активности са циљем решавања постојећих проблема, симулација у којима су се ученици налазили. Резултати акционог истраживања су видљиви и огледају се у побољшању понашања појединаца и одељења у целини и то у току самог истраживања. Побољшање рада у одељењима у којим су изведена акциона истраживања, одражавају се и на рад школе у целини. Мора се имати у виду да се промене у акционим истраживањима догађају поступно, јер се навике традиционалне наставе тешко мењају упркос личној жељи наставника.

Барица Марентић Пожарник акционо истраживање одређује као давање могућности учитељу да постане субјектом педагошког истраживања, али и креатором свог стручног оспособљавања и усавршавања, те да управо кроз то истраживање директно унапређује своју праксу. По мишљењу ове ауторке, циљ таквих истраживања је достизање веће освешћености свих учесника акције, подстицање више размишљања о властитој пракси таквих истраживања. Основни критериј ваљаности првих истраживања представља одговор на питање: Да ли је спроведено акционо истраживање довело до веће освешћености

учесника акције или није, те који је нови квалитет рада и понашања код њих развило (Марентић Пожарник, 1991).

Радови о акционим истраживањима могу се сврстати у две групе: (1) радови који говоре о карактеристикама и поступцима извођења акционих истраживања и (2) радови у којим су приказана акциона истраживања реализована у образовно-васпитној пракси. Број радова из друге групе је скоро занемарљив. Да би се сагледали начини реализације и конкретне карактеристике акционих истраживања по којима се разликују од класичних емпиријско-аналитичких истраживања, приказујемо објављене радове који припадају другој групи истраживања.

Међу првим акционим истраживањима изведеним и представљеним у педагошкој периодици је истраживање кога су извели **Кристина Шћуканец и Владимир Мужих**, пре тридесет година (1985), објављено у часопису „Настава и васпитање”. Истраживање које се састојало у упознавању неких специфичних индивидуалних црта личности које су педагошки релевантне, а које су ученици испољили у писменом саставу настављања неког догађаја, неке приче на начин који су сами изабрали – након што им се експонирао само почетак. Ту се није радило о научном установљавану тих особина, него о упознавању неких специфичних индивидуалних црта ученика које су педагошки релевантне, иако нису научно верификоване. Радило се о експерименталном акционом истраживању у коме је једна група ученика писала писмени састав у прошлом времену, а друга група у будућем времену. У есејима су пројектоване у особине, па и понеки проблем о којем би се ученик у директном разговору много теже „отворио”. Резултати су употребљени као индивидуални захтеви за педагошку комуникацију, корекцију васпитно-образовног рада у одељењу у смислу утицаја педагошког колектива на ученике и васпитном утицају између ученика. Без ове акционе димензије истраживање би остало на нивоу класичног малог истраживања емпиријско-аналитичког карактера. Оно не би имало атрибут акционог истраживања.

Акционо истраживање се може ставити у функцију побољшања интерперсоналне комуникације међу члановима одељења, при чему се може повећати квалитет односа између учесника васпитно-образовне праксе. У том смислу акционо истраживање **Јелене Максимовић и Марије Јанковић** (2013), које је изведено у одељењима у којима се испољавало вршњачко насиље, показало је побољшање интерперсоналне комуникације. Наконведеног истраживања констатовано је да се чланови међусобно боље разумеју, свеснији су ситуације негативних последица насиља, смањено се број конфликта међу ученицима у одељењу, ученици се са више емпатије односе једни према другима. На нивоу одељења влада позитивна емоционална клима. Увођење конкретних активности као процеси извођења акционог истраживања истовремено је деловало као превенција испољавана вршњачког насиља, са намером увођења конкретних активности, како би се смањило насиље међу вршњацима.

Да се акционо истраживање може користити за испробавање нових наставних метода и приступа учењу, показало је истраживање **Славице Шефкушић и Јасне Шефер** (2006) из разлога што оно захтева стално прилагођавање конкретним условима у којима се истражује. То је показано на примеру истраживања наставног процеса које се односио на проблематику и ефекте увођења тематског интердисциплинарног приступа и групноистраживачког рада ученика при савладавању програмских захтева познавања друштва у четвртог разреда основне школе. Истраживање, изведено у једном одељењу, обухватило је планирање, реализацију и евалуацију наставног процеса који се односи на изучавање тематске области „Средњовековна Србија“. Основна предност ове врсте рада, према мишљењу учитеља, састојала се у активирању ученика у процесу стицања знања, развијању њихове самосталности, унутрашње мотивације за учење, спремности да преузму одговорност за свој део посла. После овог искуства ученици су показали спонтану потребу за систематизовањем прочитане грађе и илустровањем кроз различите медије, могли су за краће време формирати већи број појмова и у већој мери су схватили историје, епохе и времена и тако боље разумели историјски след.

Акционим истраживањем могу се побољшати услови у којима се остварују различите школске активности. То је показало истраживање **Марине Арсеновић Павловић и сар.** (2003) са циљем развијања компетенција студената за будући професионални рад са ромском децом. Изведено је у три фазе: (1) испитивање ставова студената према Ромима и припрема студената за васпитно-образовни и истраживачки рад са децом Рома; (2) извођење акционог истраживања у мешовитим школама и вртићима (у којима се, поред деце већинског друштва, налазе у значајнијем броју и деца Роми и (3) евалуација резултата истраживања. Студенти су показали спремност за ступање у већину испитиваних односа са Ромима. Суштина овог акционог истраживања огледа се у промени ставова студената према деци ромске популације.

Миленко Кундачина и Јелена Стаматовић (2012) представљају улогу акционог истраживања у функцији самовредновања рада школе које пролази кроз више фаза. Први корак је постављање проблема, односно одређивање области квалитета рада која се истражује са намером да се унапреди и развија. Као пример одабрана је кључна област квалитета *Настава и учење* што је уједно и проблем истраживања. За избор истраживачког проблема карактеристично је да се бира групно. Тим који реализује истраживање се потом бави израдом стратегије долажења до резултата. Конкретније, постављају се задаци истраживања у односу на подручја вредновања, на следеће проблеме: планирање и припремање наставника, наставни процес, процес учења и праћење и напредовање ученика. Скицом тока истраживања дефинишу се технике које ће се припремити у долажењу до повратних информација, односно резултата. Затим се одређују врсте инструмената и њихова намена, прикупљају се подаци и врши њихова критичка анализа. Промене се дешавају током самог истраживања.

Закључци се усмеравају на следећу етапу у истраживању, која, на основу утврђеног стања, дефинише даље стратегије у самовредновању, и на крају се дефинишу нови проблеми. Крајњи ефекти акционог истраживања у оквиру истраживаног проблема би требало да доведу до позитивних промена и унапређења. Неке акције делују истовремено, а неке sukcesивно. Евидентирају се промене и околности у којима је до њих дошло. У овом примеру су фазе акционог истраживања адаптиране у фазе у процесу самовредновања рада школе.

У акционом истраживању наставницима се додељује акциона истраживачка улога субјекта проучавања властите праксе и субјекта увођења иновацијских промена према сопственим проценама и потребама. Преко акционих истраживања се може повећати успешност разних методичких иновацијских поступака у настави и разних приступа раду у ваннаставним активностима. С обзиром да се иновацијске промене у образовању заснивају, између осталог, и на претпоставкама успешног праћења, мењања и евалуације, уз просуђивање квалитета и ефикасности иновација, није довољно само утврђивање ефикасности и делотворности иновација, већ и разумевање, подршка и позитивни ставови школског колектива. Ово указује на потребу да се свака иновација испробава у пракси. То се може најбоље остварити акционим истраживањем у коме се полази се од поставки научне парадигме разумевања, што утиче на обликовање иновативног приступа и модела евалуације акционим истраживањем. Такав приступ омогућује не само утврђивање ефикасности и делотворности иновација, већ и разумевање и подршку увођењу. Иновација се прати у целини, не само у неким њеним аспектима. Наставници су у прилици да управљају добијеним резултатима истраживања и променама и да најнепосредније процењују стварност и изводе самоевалуацију. Акционим истраживањем наставницима се дају подстицаји да користе властите резултате истраживања и да разумевањем проверавају властита решења. Наставници имају могућност да мењају ток промена и истраживања и да властите резултате користи разумније и правовремено. У ситуацији су да лично охрабрују остале наставнике, ученике и родитеље ученика за прихватање иновација. Наставници су у могућности да стално прате уведене промене, да их мењају и отклањају слабости и застоје, да прате разумевање и реакције колега наставника, ученика и родитеља (Кундачина, 2009).

Да се акционо истраживање може применити и на стратегијско уношење промена у васпитно-образовном систему, показује акционо истраживање које је представио **Ладислав Богнар** (1990), реализовано у оквиру пројекта „Унутрашња (педагошка) реформа основне школе“ у организацији Института за педагошка истраживања из Загреба и Завода за просветно-педагошку службу Осијека, које је реализовано са 40 истраживача Института, 22 саветника Завода, шест стручних сарадника, 120 наставника у четири школе. Истраживање је реализовано у периоду од 1986. до 1990. године. У првој фази истраживања евидентирани су и дефинисани постојећи проблеми у школама и аргументова-

ни квантитативним показатељима. Кроз једногодишњи, дописно консултативни течај, наставници су стављени у позицију активног реализатора пројекта. Наставници нису учени како треба радити на нов начин, него су заједнички тражена нова решења. То је био процес заједничког ослобађања креативности. О свакој теми, која је реализована у оквиру течаја, у школи је одржано педагошко вече без присуства спољних сарадника, како би наставници могли слободно расправљати о тој проблематици. Наставници су те школске године радили на традиционалан начин, али су помало на властиту иницијативу, али и на подстицаје које су добили у оквиру дописног течаја, уносили одређене промене изналазећи тако нова властита решења и стварајући елементе новог модела основне школе. У договору са школама створен је предлог новог модела. Реализација модела у пракси у наредној школској години, другој по реду, захтевала је максимално ангажовање истраживача, кроз стално праћење процеса одвијања промена и резултата које су промене давале. На сваки уочени проблем морало се реаговати правовремено. Ученици су били стављени у ситуацију да више раде на изворима. Од наставника се захтевало да ученици напредују властитим темпом, па су постепено изналазили решења која су била примерена. Међусобна размена искустава наставника потпомагала је процес промена. Експериментални модел био је прилично радикалан захват. Зато се морало ићи са променама поступно из месеца у месец, непрекидно „опипавати пулс“ и процењивати када је ситуација зрела за следећи корак. Тимови који су радили на систематизацији нових искустава, схватили су то само као подстицај за изналажење нових могућности, а не као некакав нови шаблон по којем треба радити. Експериментални модел, након провере акционим истраживањем, имао је значајан утицај на рад у осталим школама, јер велики број посета експерименталним школама показао је да постоји интерес за ове промене. Истраживање је показало да се пракса може променити не само законском регулативом, већ и акционим истраживањима, при чему се превазилази јаз између науке и праксе. У овом истраживању наставници су били главни креатори и реализатори педагошких идеја (модела рада).

Подстицање креативности у школским условима уз помоћ акционог истраживања показао је **Бранко Богнар** (2004). Основни проблем изведеног акционог истраживања гласио је: Како помоћи наставнику разредне наставе у његовом настојању да у школским условима постигне већу креативност, активност и сарадњу својих ученика? Проучена је стручна литература и могућност унапређивања креативног мишљења ученика у настави природе и друштва, увежбаване су технике креативног мишљења у радионицама заједнице учења, вођење су расправе и размена стручног материјала посредством интернета. За увођење техника креативног мишљења било је потребно обезбедити: примену облика наставе који су омогућавали већу самосталност ученика (групни облик наставе, рад у пару и самостални рад), омогућавање ученицима слободан избора проблема, уклањање временског ограничења из активности креативног мишљења, неговање развијања идеја ученика и наставника и уче-

ника међусобно, замену класичног оцењивања употребом портфолија („моја мапа“), које је сваки ученик попуњавао самостално одабраним (евалуираним) радовима. У процесу који је трајао четири месеца примењено је десет техника креативног мишљења, од којих су представљене „Умне карте“ и „Олује идеја“. Истраживање је омогућило да се на основу аутономно постављених вредности мењања и евалуирања наставне праксе и ослобађања предрасуда које су наставнике спутавале, створе услови за ослобађање креативности и подстицање код ученика. За ту активност је било потребно обезбедити: наставникову спремност за деловање на основу аутономно постављених вредности, спремност за ослобађање властитих предрасуда, сталну сарадњу, помоћ и савете критичких пријатеља, самокритичко уважавање критичких пријатеља на основу анализе наставног процеса и познавање техника креативног мишљења.

Да се акционим истраживањем може постићи промена социјалне ситуације појединца, његове породице, друштвене групе, заједнице или процеса који се истражује, показао је **Александар Халми** (1987) на примеру обитељске терапије алкохолизма (Петогодишњи рехабилитацијско-ресоцијализацијски програм клуба лечених алкохоличара). Радило се о експерименталном акционом истраживању, које је показало да је породична терапија најуспешнија и најефикаснија метода решавања комплексних проблема породица алкохоличара и да акционо истраживање нема само сазнајне циљеве већ, пре свега, служи за уношење промена у одређеној ситуацији. Показано је да конкретне акције могу започети још у току самог истраживања, да се проблем истраживања још боље разрађује и дефинише у току истраживања и да се сазнања до којих се долази у току истраживања примењују непосредно у акцијама.

Приказ акционог истраживања на тему „Тематско планирање васпитно-образовног рада у вртићу“ дала је **Татјана Павловски** (1989). Циљ истраживања које је трајало три године био је испробавање модела васпитно-образовног програма „тематско планирање“ у предшколској пракси. У истраживачком тиму налазило се 27 васпитача, 7 стручних сарадника, родитељи и деца од три до седам година старости из осамнаест васпитних група предшколских установа. Стручни сарадници су идеје истраживања из централног тима остваривали у својој средини, односно, доносили у истраживачки тим. Изабране установе морале су по неким критеријумима показати карактер „отворености“ за увођење новина у сопствену праксу, да немају проблема у сарадњи и комуникацији, да су учесници пројекта упознати са природом акционог истраживања. У првој години пројекта тим се састојао једном, а надаље два пута месечно. Сви састанци су снимани на аудио траку и претварани у протоколе – записнике који су достављани свим учесницима и касније анализирани. Демократичност интеракције у централном истраживачком тиму контролисана је преко неколико типова поступака. У свим дискусијама сви су морали учествовати, сви су добијали све информације, тематика и динамика рада одређивала се узајамно, постојала је отворена размена искустава, индивиду-

ално искуство је увек претходило раду групе, постојали су састанци отвореног типа. Истраживачки циклус овог истраживања одвијао се кроз: планирање – акција – посматрање – процењивање ефеката. Анализа добијених података помоћу анкета, интервјуа, чек листа стављана је на дискусију и јавно свима презентована. Део података је добијен на друге начине: анализом сопственог искуства (интроспективни подаци); анализом тренутне ситуације; кроз интеракцију и полемику са другим људима; суочавањем са налазима других истраживања, испробавањем новог понашања и евалуацијом. Током акционог истраживања јавили су се проблеми: (1) проблем организације – којој се огледао у немогућности свих чланова тима да присуствују састанцима; (2) невештост стручних сарадника у демократском вођењу група; (3) отпори према променама. Уочена је прогресија у начину размишљања у оквиру исте проблематике и створена свест о могућностима самосталног истраживања појава и проблема у предшколској установи.

Истраживање **Снежане Маринковић** (1995) изведено у Дечјем вртићу у Пожеги имало је за циљ испробавање „отвореног вртића“ у пракси, праћење динамике самог процеса и испитивање ефеката отварања. Истраживање је трајало две године и у њега је било укључено 11 васпитача, 7 сестара, 63 родитеља (50 мајки и 13 очева), 23 парапрофесионалца (10 жена и 13 мушкараца) и 130 деце. Односило се на организацију рада у вртићу, са циљем измене улоге родитеља у установи, на другачије виђење потреба деце, на измењену улогу васпитача у вртићу. Истраживање је прошло кроз три фазе. У **првој фази** издиференцирани су проблеми рада установе, проучавана литература, усавршавана комуникација у оквиру учесника истраживања, испитиване жеље и потребе родитеља и васпитача, припремани учесници тима да слободно износе своја мишљења и искуства. У **другој фази** истраживања разрађиване су мотивационе технике за укључивање родитеља, парапрофесионалаца и волонтера у рад вртића, дефинисани модели који подржавају дечја интересовања, дефинисани модели отворености према локалној заједници. Ефекти ове фазе били су, ослобађање учесника истраживања у давању одговора, ослобађање васпитача од предрасуда укључивања других у рад вртића. У **трећој фази** је дефинисан модел вртића, вршена анализа процеса отварања, анализа активности између деце и родитеља, деце и других лица. У овој фази остварен је увид у промене, деца су стављена у другачију позицију, повећана заинтересованост за методологију акционог истраживања. У истраживању је давана могућност родитељима да уносе промене и уопште да утичу на рад вртића, да бораве у групи свог детета, да организују и да учествују у различитим облицима рада. Вртић се у свом раду отворио према деци, према родитељима и према локалној заједници.

Примери акционог истраживања могу бити подстицај, али не и рецепт у смислу организације и извођења у образовно-васпитној пракси. Намера је била да се покаже како су наставници и васпитачи у акционим истраживањима били

главни креатори педагошких идеја – модела рада, да се увиде процеси помоћу којих је дошло до промена. Из наведених примера могло се сазнати да наставници и васпитачи уз помоћ стручњака изван школе и вртића, а и самостално, могу да дефинишу изведбене моделе наставе и учења, проверавају их у пракси и уносе неопходна побољшања образовно-васпитног процеса.

Литература

- Арсеновић Павловић, Марина; Петровић, Небојша; Буха, Наташа и Јолић, Зоран (2003). Развијање социјалне блискости са децом (Рома) кроз акциона истраживања социјалне дистанце између „истраживача“ и деце, и саме деце. *Београдска дефектолошка теорија и пракса*, 1–2, стр. 187–205.
- Богнар, Бранко (2004). Потицање креативности у школским увјетима. *Напредак*, год. 145, 3, стр. 269–283.
- Богнар, Ладислав (1990). Акцијско истраживање као дијалектичко јединство педагошке теорије и праксе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 22, стр. 114–119.
- Кундачина, Миленко (2009). Акционо истраживање у функцији евалуације иновација. У Зборник радова *Иновације у основношколском образовању – вредновање*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, стр. 173–280.
- Кундачина, Миленко и Банђур, Вељко (2004). *Акционо истраживање у школи – наставници као истраживачи*. Ужице: Учитељски факултет.
- Кундачина, Миленко; Стаматовић, Јелена (2012). Акциона истраживања у функцији самовредновања рада школа, *Учитель*, XXX, 79, стр. 22–28.
- Максимовић, Јелена; Јовановић, Марија (2013). Превенција вршњачког насиља посредством акционих истраживања. *Учитель*, XXXI, 4, стр. 502–513.
- Маринковић, Снежана (1995). *Неки покушаји трансформације дељеж вртића у отворени васпитни систем*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, стр. 40–43.
- Павловски, Т. (1998). Приказ једног акционог истраживања. У: *Педагогија у акцији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, стр. 114–130.
- Халми, Александар (1987). Акцијско истраживање обитељске терапије алкохолизма, *Социологија*, 3, стр. 365–379.
- Шевкушић, Славица и Шефер, Јасмина (2006). Акционо истраживање новог приступа настави познавања друштва у четвртог разреда основне школе. *Настава и васпитање*, LV, 4, стр. 269–282.
- Шћуканец, Кристина; Мужих, Владимир (1985). Педагошке импликације једног пројектованог есеја – акционо педагошко истраживање. *Настава и васпитање*, XXXIV, 5, стр. 669–681.

Проф. д-р Миленко Кундачина

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

АКЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ В ПЕРСПЕКТИВЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Резюме

Цель исследования выбранного вопроса, связана с представлением примеров акционных исследований в педагогической практике для того, чтобы заметить разницу между ними и маленькими эмпирически-аналитическими исследованиями. Работа была предназначена, чтобы понять процессы, посредством которых происходит изменение в практике, используя акционные исследования, и показать, как учителя и воспитатели в этих исследованиях были главными создателями педагогических идей – моделей работы. Показано, что с помощью экспертов вне школы, и самостоятельно можно определять выбранные модели, проверять их на практике и привести необходимые улучшения воспитательно-образовательного процесса. В настоящей работе показанные примеры акционных исследований могут стать стимулом, но не и рецептом в плане организации и проведения в образовательно-воспитательной практике.

Ключевые слова: *акционное исследование, учитель, ученик, школа.*



Проф. др Снежана С. Маринковић

Проф. др Видан В. Николић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице

МЕТАФОРИЧНО РАЗВИЈАЊЕ МОТИВА ПОРОДИЧНЕ КАЗНЕ У ПЕСМИ *МЈЕСЕЦ И ЊЕГОВА БАКА* БРАНКА ЋОПИЋА (ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ МОДЕРНОГ ОДНОСА ПРЕМА ШКОЛСКОЈ И ПОРОДИЧНОЈ КАЗНИ ДЕЦЕ)*

Апстракт: У раду се говори о метафоричном развијању мотива породичне казне у литерарној педагогији у песми *Мјесец и његова бака* Бранка Ћопића из перспективе модерног односа према школској и породичној казни деце. У традиционалној и народној педагогији постоји опречан став према кажњавању ученика у школи и у породици – што потврђују пословице: (а) „Батина је из раја изашла“ и (б) „Батина има два краја“. У литерарној педагогији метафорично су се налазила решења супституције објекта на који је требало „пренети кривицу“ да се на њему изврши казна: у песми Бранка Ћопића бака је брезовим прутем тукла „сандале сиве“ „ви сте за скитњу његову криве“, јер су носиле њенога унука (Месеца) да лута по Небу. Емоционални завршетак песме је став песника кроз поступак баке према персонифицираном унуку (Месецу):

„Измлатићу га, ал’ други пут.“ / – То рече бака и баци прут...

Кључне речи: дисциплина у школи, дисциплинске казне, народна педагогија, литерарна педагогија, породична казна, школска казна.

„...И учитељи да уче децу од свег срца и да
размишљају о њима, да буду према њима милостиви.“

(*Душанов законик*, члан 48)

1. Предмет овога рада јесте могуће разрешење феномена породичне (и школске) дисциплине и казне које метафорично нуди литерарна педагогија (са основним ставовима који су наслеђе позитивне народне педагогије). Задатак у

* 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 и науке Републике Србије.

раду јесте да се из перспективе модерног односа педагошке психологије о породичној и школској казни декомпонује „поука“ из литерарног искуства као претеча савремених схватања и упореди према ставовима у садашњем стању науке и искуства у васпитању и образовању. Модерне науке, пре свих педагогија и психологија, као и друге науке и граничне дисциплине, образовне и васпитне институције, друштвене организације и други друштвени чиниоци (чак и у „последње време“ криминолози) покушавају да изнађу ваљано решење о породичној и школској дисциплини, а самим тим и казни. У једној телевизијској емисији са тематиком **школа и казна** директор једне школе рекао је да „проблеми такве врсте не смеју да преноће“.

2. Повод за овај рад о породичној и школској казни јесте „поука“ у песми *Мјесец и његова бака* Бранка Ћопића, у којој песник (и сам некадашњи учитељац) у развијању емоционалног завршетка даје метафорично решење супституције објекта на који треба „пренети кривицу“ и да се на њему изврши казна. Пошто је унук (Месец) лутао по Небу, а тужила га је брбљива сврака, бака – која га је чекала целу ноћ – каже:

„Морам га тући, ту друге није!“
и бака узе сандале сиве,
брезовим прутем по њима бије.
„Ви сте за скитњу његову криве!“

(О креативном „стваралаштву“ које је у мотивској структури, на чему је поента песме, за ову прилику апстрахујемо јер превазилази оквире наше теме).

3. Ако се окренемо историји педагогије, као и практичном искуству народне педагогије, чије резултате не смемо занемарити, циљ нам је да се приближимо ставовима литерарне педагогије – која је окренута како отклонити узроке породичне и школске казне, а о последицама имају јасан став који је претеча модерне педагошке и психолошке науке. Популарни песник за децу каже: „Лако је пруту да се соколи / кад бије децу њега не боли“.

4. Дакле, потребно је да се вратимо на дисциплину у школи или у породици, како би рекао наш народ да се „види шта си понео из куће“, а да све не буде базирано „видећеш ти свога бога када дођеш у школу пред учитеља“, мислећи на (пре)строгу школску дисциплину и „батине којима се све може решити“. У Вуковом *Српском рјечнику* за батину се каже *ајдамак, батаљка, буца, дурunga, кијача, мачуга, мотка, палица, паљиковача, тољага, ћула* итд.

5. Шта се подразумева под школском дисциплином?

„Kada govorimo o pitanjima školske discipline, govorimo, u stvari, o pitanjima koncepcije vaspitanja i metodike vaspitanja ličnosti (učenika). Osnovne karakteristike jednog metodičkog pristupa u vaspitanju mogu se procenjivati prvenstveno na osnovu tretmana i i učenikove ličnosti, odnosno, na osnovu toga kako su rešena pitanja koja označavamo kao disciplinu učenika u školi“ (Trnavac 1996: 6).

6. У чему се разилазе теоретичари и практичари када је реч о школској дисциплини? Њихова мишљења могу се груписати у три целине:

„(a) To su samo sredstva vaspitanja kojima se prinudno obezbeđuje vaspitni i nastavni rad i poštovanje dogovorenih normi ponašanja (opomene, primedbe, kritike, zapovesti, zabrane i kazne); (b) to su programi, tj. zadaci za formiranje određenih navika i odlika ličnosti (radnih navika: tačnost, urednost, odgovornost, izvršavanje obaveza; navike ponašanja: poštovanje režima nastave i školskog reda, pravila i propisa, uvažavanje nastavnika, starijih, odnos prema drugovima, ponašanje na javnim mestima; odnos prema društvenoj imovini: čuvanje svojih i tuđih stvari, protivljenje prevarama i dugovanjima, krađama i sl.); (v) to je forma međuljudskih (međuučeničkih) odnosa koji se pojavljuju u okviru i u toku realizacije vaspitnog procesa“ (Trnavac 1996: 16–17).

7. Ако би се условно без нијансирања могли издиференцирати ставови теоретичара и практичара када је реч о породичној и школској дисциплини и казни, добијају се опречни ставови о томе каква је улога породичног васпитања у припреми деце за полазак у школу и како школа треба да прихвати онај подмладак који долази у школске клупе.

Дакле, могло би се говорити о два опречна става:

7.1. И породица и школа треба да предузму све кораке да казне децу (чак и драконски) за све поступке који се косе са основним неписаним законима у породичним обичајима у одређеној друштвеној средини или тачно установљеним прописима школске дисциплине;

7.2. С друге стране, породица и школа треба да предузму кораке да се отклоне узроци лошег понашања и пронађу прави начини да се дете упуту на прави пут.

8. Школа је требало да „исправи“ оно што је у породичном васпитању из различитих разлога пропуштено или тек препуштено школи у коју треба да пође дете. Наравно, и породица је требало да одради свој посао строжим мерама да се дете спреми за суров живот, који га чека већ од самог почетка у основној школи.

(1) „На многим местима, кад дете доведу у школу, или на занат, веле учитељу или мајстору: *Твоје месо, а моје кости*. Што значи: удри да му све месо отпада, само да живот остане“ (Миодраговић 1914: 287). *За нећу се ћеца бију* (Вук, 1975, бр. 1365), *Батином у рај терати* (Ђоко Стојичић, бр. 27), *Љесковина је маст чудотворна, Бојем се учини много којешига*, (Вук, 1975, бр. 2915), *Батина је из раја изашла* (Миодраговић 1914: 321), *Ко није тучен, није научен* (Миодраговић 1914: 321).

(2) Венцловић на почетку свога (за то време прогресивног) буквара каже:

„Децо, слушајте и пазите, дечаци, на премудрост Божију, заиштите је и поживећете и исправите у знању разум.

Учитељима: Не одустај од кажњавања дечаке, јер ако га бијеш палицом, неће умрети од ње, а бијући га палицом, избавићеш душу његову од зле смрти“ (Венцловић 2013: 267).

9. Иако у савременим педагогијама најчешће готово да не постоји питање школске казне (као да то не постоји у пракси), историја педагогије показује да су се о овом питању најчешће изјашњавали „за и против“.

9.1. И најстарије цивилизације базирале су своје васпитање деце на примени строгих правила по којима је казна (читај: батина) била једини излаз:

(1) Кинеска пословица потврђује став једне од најстаријих цивилизација: „Ко штеди прут, квари своје дете“.

(2) Остаци материјалне културе показују да се у старом Египту наилазило на школство које нарочито истиче природно-математичку наставу и строгу примену казне (Жлебник 1965: 12).

(3) Васпитни циљ грчког и римског идеала садржавао је хармонијски развој тела и душе. У Спарти је васпитање дечака, као и девојчица (училе су да се боре, да певају и да играју) било војничко, по принципу: „Са штитом или на њему!“ Дакле, и у Спарти и у Атини је постојало кажњавање дечака батинама, и овде су, према Аристотеловим речима, поучавали „помоћу задавања бола“. Да је у Атини у односу на Спарту кажњавање било блаже, показују Периклове речи: „Ми наше дечаке не васпитавамо силом, него слободом“ (уп. Жлебник 1965: 18).

(4) Феудално васпитање базирало се на идеји „моли се и ради“, а пошто је тело значило затвор за душу, било је потребно да се аскетски запоставља и зато је „дисциплина била врло строга, а телесна казна једна од главних васпитних метода“ (Жлебник 1965: 33).

(5) Језуитске верске школе су избегавале батине, али су за сврху кажњавања имали такозване „коректуре“, тј. примењивали су једну врсту казни које су дубоко вређале и понижавале ученикову личност: ученику су стављали на главу магареће уши, постојала је **магарећа клупа** (казна која је преживела готово до нашега доба).

(6) И у школству 17. и 18. века постојале су батине као врста школске казне, тако је било у школству Немачке, а у Русији Петра Великог ученици су због сурових казни често бежали из школе.

9.2. Историја српске педагогије потврђује оно што је било у традицији других народа.

(1) О неопходности школске казне да ученике треба тући, како потврђује једна изрека староегипатских педагога: „Уши ученика су на њиховим леђима; он чује ако се туче“, има трагова и у нашој традицији. То потврђују изрази:

(а) **субота – ђачка бубота:**

„Кад сам ја у Лозници ишао у школу, био је обичај да ђаке у суботу послерије подне учитељ бије без икакве кривице, само зато што је субота; ако је ко онај дан прије подне или макар и послерије подне био бијен за каку кривицу, то му се није ништа бројало“ (Караџић 1975: 46).

(б) **каловита субота** – фиг. *кобан, несрећан дан*. „Доћи ће и њему каловита субота“ (*Речник САНУ*, књ. 9, 129–130).

„И за ђаке је субота некад била дан непријатности, јер су их овог дана, пошто се њиме завршавала седмица, учитељи тукли или шибали из два разлога – за све што су скривили у тој седмици и да од понедељка не забораве што су научили, као и да ураде задатке који су им задати“ (Недељковић 1994: 352).

(2) У закону *Настављеније за учитеље основни училишта од 24. октобра 1844. године* говори се о начину како учитељ треба да изврши казну:

„Зато ће се учитељ нарочито чувати, да с децом тирански не поступа, да телесне казне, које чувство затупљавају у крајњој нужди и то без икакве љутине и осветољубија употребљавају; а на властито да дете својом руком не ћуша, за уши не вуче и не бије“ (према: Тешић 1974: 105).

(3) У *Настављенију* је указано на читаву скалу казни: (а) оштар (неми) поглед, укор, опомена; (б) стајање изван клупе; (в) клечање (но голим коленима и подметнутим зрнима нагонити ученика забрањено је); (г) затвор; (д) бијење ученика („Тући ученике прутом или фиргазом итд. није слободно. Ако казну примењују треба да води рачуна да сам не извршава казну него преко ученика итд.“ (Тешић 1974: 228).

10. Најчешћи вид телесне школске (а често и породичне) казне били су **фиргаз** и **ферула**, који су стајали у углу учионице:

(а) **ферула**, ж. – дашчица којом се у старим школама били децу по длановима (пацке) (Обрадовић 1932: 464);

(б) **фиргаз**, м. – палица или снопић прућа којим су у старим школама тукли ученике кад што скриве (Обрадовић 1932: 464).

О искуству из школе и школској казни Доситеј каже:

„Мештер старац Добра (тако се је звао мој први учитељ), задовољан мојим мирним у школи седењем, мојим честим предавањем лекција, мојим тихим и бојажљивим поступком, по мало дана осим сви’ моји’ врсника почео ме милувати. И, видећи ме одвећ бојажљива, да како би ком детету **фиргаз** или **ферулу** почео давати, ја би с њим заједно почео плакати, као да би имао после њега нама’ на мене ред доћи, добри мештер, за избавити ме од свагдашњег плашења и дати ми дрзновенија, почео је са мном разговарати, казујући ми узрок зашто је он принужден неку од деце наказивати и бити, и да добра деца, покорна и прилежна, не имају се ничега бојати ни страшити“ (Обрадовић 1932: 23).

11. Као и за одрасле, једна од казни за ученике је био затвор. О томе налазимо занимљиву епизоду у новели *Вукадин* Стевана Сремца:

„– Еј, сиротињо, и богу си тешка, а камоли селу у коме си! – вели Вукадин.

– Кад си сиромаш, а ти запни па учи! – плане професор и викне му: – Вуци се на место, ленштино.

– Вала није ми ни ђед знао алгебру, па је и опет живео! – осече се осорно Вукадин и лупи креду о земљу.

За ову неучтивост на часу дошао је Вукадин пред судницу. Све је изненадила дрскост његова, и он буде осуђен на пет дана затвора, и саопштено му буде да од сутра има да издржава затвор. Сутрадан је дошао Вукадин спреман за апс, и кад га прозва други професор, изађе с књигом, јанциком и гулама.

– Шта ти је то, Вукадине? – запита зачуђено професор, гледајући га натоварена.

– Захира, господине! 'Љеб и мало празилука ка' за сиромака човјека. Осуђен сам на пет дана затвора на пра' бога. [...]

Тако Вукадин дође и по други пут, и то ускоро пред судницу, где му дуплираше казну и осудише га на десет дана затвора. Професор га је тужио да је неучтив, а он професора да је исмевао све што је Србину свето (гусле и српска епска прошлост). Али се Вукадин уверио као што је и рекао: да се 'шут с рогатим не може бости', и да 'врана врани очи не вади'“ (Сремац 1977: 118–119).

12. Једна од најтежих телесних казни било је батинање ученика на специјалној направи **мацке**, која је стајала уз школска врата и служила да заплаши ученике да поштују школску дисциплину.

12.1. Пошто је направа **мацке** била справа која је служила и за кажњавање одраслих, налазимо њен опис у једном рукопису из 19. века:

„Имала је и за то направа – једна широка даска прикована за неке пањеве или греде. Човек мора да легне по дасци, али има доље једна засуљача као кључаница па му испод кољена засуља, а тако и преко леђа. А тако опружи и руке на даску па му и преко руку по лактовима утегну га ко у менгеле па изнесу батине којих је, вала богу, свакад било код сваке канцеларије у приправности и стоје у некој влажној рупи да се не суше. То су батине истоветне – потанке као притке што се припиње трéшња (боранија), грабове или брезове. Шибане врше два пандура са две стране по један зарежи, а други одрежи, један таман дигне прут, а онај други шине. Два су пандура зато да то брже иде, да власт не дангуби око тих ситница.

Пандури су се за то вежбали баш као војници са пушком док изуче, јер он мора да искрене руку иза себе, па два пута омане прutom око себе да му онај прут звижди кроз ваздух. Па је, бога ми, страшно и гледати и слушати. Сваки се скоро од батина упиша па и нешто више уради. Један од власника

стоји и јасно броји: један, два, три итд. Ако се прут обломи, узме се други. Бије се само врхом. Кривац је бијен само у оним (х)аљинама у којима се за време осуде затревио. Зато су људи носили сви чакшире од сукна са набратим великим туром. У самом туру по три аршина сукна, јер се онда могло бити бијено за сваке јаде. Сваки каже: ‘Ђаво ни оре ни копа’. Часком се могло лећи на мацке“ (Радовић 1984: 42–43).

12.2. У школској пракси, дакле, исто као и код мацки које су стајале уз врата капетаније, уместо пандура казну је извршавао фамилијаз (послужитељ школски) или јачи ђаци, а препоручивало се да то не чини учитељ. У поеми *Бачки растанак* Бранка Радичевића, помињу се **мацке**:

„Ој давори, учитељи клети.
Да чудне сте и дивне памети!
Пола мачке, а пола сте људи,
Лика љуцка, а мачије ћуди,
А те избе и за књигу клупе
Ништа друго нег мишије рупе,
Па по ваздан серце вам уздише
Да од ђака начините мише,
Псуј и карај, па на **мацке** вуци,
Па их онда као скотовое туци,
Да свак од њих дркће и трепеће,
Када госа крај њега прошеће“.

13. Пошто је прут био најважније дисциплинарно и васпитно средство, а многи родитељи су од учитеља захтевали да се та мера извршава („Твоје месо, мени кости, па Бог ти, а душа ти“), гледало се да се учитељ и помало одобривољи да казне буду блаже или да се потпуно избегну. Ево једног таквог обичаја:

„У cijeloj Hrvatskoj i Slavoniji rijetko bi kada, još i za moga djetinjstva, koji otac svoje dijete u školu doveo, a da ne bi pri tome učitelju ‘jabuku’ ili ‘miloštu’ donio. Te ‘jabuke’ ili ‘milošte’ bile su nekada, a osobito ako je dijete bilo iz bogate zajedružne kuće, vrlo velike, te bi učitelji u ime ‘jabuke’ ili ‘milošte’ dobivali suha mesa, piliće, kokoši, purane, janjce, žito i drugo koješta, a u vinogradarskim predjelima osim svega toga i po akov vina.“

Те ‘jabuke’ или ‘milošte’ davali su roditelji iz više uzroka, a ponajviše zato **da šibe budu lakše** i да учитељ – i preko zakona – dozvoli djetetu да за školsko vrijeme ostane на дан, два код куће, да припази на sitniju djecu, да помогне при kakovom poljskom poslu...

Danas, kada su batine dokinute i kada se strogo pazi да roditelji svoju djecu uredno u školu šilju, te su ‘jabuke’ mnogo rjeđe, a naravno да će doskora sasvim prestati“ (Hangi 1907: 132–133).

14. Савремена педагогија показује да у моралном васпитању деце треба потпуно избегавати казне.

„Најбољи начин васпитавања је svakako онај у коме се uопште не применјују казне. Само, скоро свако, било из личног или туђег искуства, зна да је постизање овог педагошког идеала veoma teško i složeno, да nije čudo što sasvim neznatan broj васпитача, родитеља и наставника, успева да васпитава не кажњавajući. Ако се, dakle, судећи према овоме, кажњавање мора сматрати nužnim пратиоцем поcesa васпитања, то nikako не значи да и телесно кажњавање мора да чини саставни део васпитног рада“ (Тешић 1957: 3–4).

15. У просветитељском погледу на свет, Доситеј је истицао:

„Свештеник мора бити предводител, совјетник и учитељ општеству свом: а неучен учитељ – шта то значи? Ништа и преко ништа“ (Обрадовић 1932: 359).

„Што дете чује то учи и прима, како год и својих родитеља језик: што види види да се пред њим сваки дан чини, томе мора навикнути; тако присвојава обичаје, тако нараве, тако све мисли и мудрованија оних с којима расте. С чим се нови суд напуни, тим се и напоји; од свију с којима се опходи младост прима, ма навластито родитеља, које пре него Бога познаје“ (Обрадовић 1932: 21–22).

16. И у народној педагогији полазило се од примера:

16.1. Како функционише принцип опозиције **ваља се: не ваља се** у нашем народу?

„Народ је живео свој животом својим и пре школа и пре теорија. У томе животу своме он је доживљавао и добро и зло. У томе је мотрио на оно, што доноси једно а шта друго. Тако је везивао узроке с последицама. Несумњиво је, да се при томе и варао, узимајући често за узрок некој последици и нешто друго. Али је ново искуство имао ово да провери. И ако се утврди, да неки узрок доноси или производи ту и ту последицу, онда постаје правило: *у лажи су кратке ноге; тврд више даје; каква мајка таква ћерка*; или: *ово чини ваља се; ово не чини, не ваља се*. Тако су постале народне мудре изреке или пословице и тако је постала читава народна филозофија о животу. А оно што је народ сматрао за добро, то је *чинио*“ (Миодраговић 1914: XXV–XXVI).

16.2. Колико је **кућа** у симболичном смислу (као метонимија) могла да замени школу?

„Народ је наш, као што је познато, за дуго био без школе. Зато је кућа вршила сву улогу подизања и просвећивања порода његовога, омладине. Она је то чинила, као што видесмо, на свој начин, без књига и више очигледно, стварно и усмено (Миодраговић 1914: 284).

17. Сусрет са „правим учитељем“ у школи отклонио је све страхове од казне ако се буде ваљано радило. И то поверење остаје за цео живот као печат који удара учитељ као највећи узор с којим се дете идентификује.

(1) У нашем народу се верује: „Добро је да учитељ новог ђака, кад му га први пут доведу, поглади по глави јер ће добро памтити“ (Миодраговић 1914: 287).

(2) Што дијете чује код огњ(ишт)а, говори и наред поља (Влајинац 1975: 210).

18. Примери многих виђених људи у нашој култури, а таквих примера има доста, где су учитељи откривали будуће научнике, песнике и уметнике свих врста и слично.

18.1. Доситеја Обрадовића у манастиру прихватио је неписмени калуђер Теодор Милутиновић као прави учитељ:

„Између свију њих најбоље сам упознао једнога који у среди свију сеђаше. Брада му пократка, округла, и власи на глави беле како снег, а образ чист и млад, пун млека и ружице; поглед дрзновен, но у исто време љубак и милоствив; очи пуне живота и неке особљиве сладости. Како ме је погледао, предобио је све срце моје. Рекао бих да сам га познавао пре много година, и као да ми је својим изором рекао: ја ћу бити твој благодјелатељ и отац. И кад не би се смијао, на лицу би му неко тихо неко и природно осмејавање цветало. И правда, како сам после дугих искустава познао, и како ће се видети из ове моје историје, ако је икад човек на свету био без намање сједа притворности, он је био“ (Обрадовић 1932: 59).

18.2. Иво Андрић је на својеврстан начин подигао вечни споменик свом учитељу Љубомиру Поповићу, код кога је ишао у основну школу у Вишеграду:

„На глас о његовој смрти [учитеља Љубомира Поповића], преда мном је искрснуо лик, ход, осмејак и говор човека од кога сам научио прва слова и прве бројке. То је био једини учитељ, од званичних учитеља, кога се по добру сећам. Све што је дошло доцније, у гимназији, на универзитету, било је грубо, опорно, аутоматско, без воље, вере, човечности, тоpline и љубави. То је био један од оних необичних људи који нити заузимају високо место у друштву, нити одударају нарочитим способностима, али имају неку унутрашњу снагу која нема потребе да се објављује нарочитим подвизима, али која живи, носи их, и дејствује на свакога с ким се сретне. Тај сам утисак добио, чини ми се, кад сам, у шестој години, са мокром и свечано зализаном косом ступио први пут у вишеградску основну школу, и тај ме је осећај – осећај неке тоpline која умирује и очарава – сретао увек, доцније, кад год сам се поново видео са својим учитељем Љубомиром“ (Андрић 2010: 376).

18.3. Бранко Ћопић је у свом обимном опусу оставио или целовите приче или епизоде о учитељима (а било је и добрих и лоших – сетимо се само учитеља Паприке). Међутим, учитељица Бранка је узус како дете у реализацији своје личности замишља да изгледа његова учитељица:

„Кад је Милош пошао у четврти разред основне школе, у село је стигла нова учитељица, лијепа и млада Бранка.

Никада неће заборавити оно јесење јутро, кад се она први пут појавила у разреду. Упловила је лака, заталасана и бијела као да земљу не дотиче, свијетао љетњи облачак без тежине. Лепршала је и разлијевала се по разреду испуњавајући, попут свјетлости, чини се, сваки кутак у соби. Поред ње су за трен ока изгубили своју туђинску озбиљност и табла и рачунаљка и нахерен глобус на ормарну. Притајен страх који је чукао иза сваке ствари у разреду расплинуо се као дим и сад се сва соба испунила смиреним љупким сјајем јесењег дана. Онај свијет напољу и овај у школи стопише се уједно и заискрише у оку сваког дјетета.

– Е, дјецо, сад ћемо да се упознамо. Како се оно ти, мали, зовеш?

Учитељица је ишла од једног до другог дјетета и сваком ђаку, док је разговарала с њим, чинило се да је она због њега лично дошла ту да само њега види и жели упознати. Још се не би ни освијестио од тога зачараног тренутка, а она је већ била уз друго дијете, али још увијек само његова и само за тренутак одсутна“ (Ћопић 1964: 439).

19. Вратимо се поново песми Бранка Ћопића *Мјесец и његова бака*.

Када је немирни бакин унук (Мјесец) лутао по Небу и „читаве ноћи звијезде крао“ и за собом остављао „блистав траг“, оптужен од брбљиве свраке, требало је да добије „заслужене батине“, али бака је – како је речено – супституцијом објекта на коме је требало извршити казну тукала његове „сандале сиве“, а онда:

„Бака се љути.
„Погледај врага!
Зар ова глава, рођена драга?!
прије ћу за брк Баука повући,
него ли сненог унука тући.
Измлатићу га, ал други пут.“ –
То рече бака и баци прут...”

20. Искуство које је остало у светској и нашој педагошкој пракси у васпитању деце може да буде модел да се примером доста постиже:

(1) Мудри Сократ је приметио: „Кога реч не туче, не туче га ни батина“.

(2) У једној латинској сентенцији је кондензовано оно што је основни захтев од учитеља: „*Amor magister optimus est*“ (Љубав је најбољи учитељ).

(3) Џон Лок је рекао: „Батине и све друге врсте ропских и телесних казни нису она стега коју треба унети у васпитање оних које бисмо хтели да учинимо мудрим, добрим и слободним људима, па их зато треба врло ретко употребљавати, и то у важним приликама и у крајњем случају“ (Лок 1967: 51).

(4) Ј. А. Коменски је говорио:

„Добар пример, умиљате речи, искрена и увек отворена љубав, а оштрим муњама само покатак и изузетно, па и тада с намером да се, колико је то могуће, строгост увек завршава с љубављу“.

(5) Познати публициста Живојин Жујовић водио је полемику (у листу *Школа*, број 5, од 17. јануара 1869. године, на тему физичког кажњавања у школи. Између осталог он каже: „Стегнут у колевци, стегнут у породици, стегнут у школи малој, средњој и великој, стегнут у држави, стегнут у цркви, па зар ту хоћете да нађете људе, грађане, државнике, верујуће!“

(6) Душко Радовић је духовито приметио:

„Децу треба почети тући онда кад почну да личе на родитеље“.

(7) Ретке су пословице у којима је изражена сумња у васпитну моћ батина: *Батина има два краја* (Стојичић 2006: бр. 27). *Батином се не прави светац* (Стојичић 2006: бр. 27).

21. У нашем народу је „жаока“ анегдоте или метафора кратке алегоријске басне или приче покушај да се примером покаже да је за васпитање потребно да дете дође само до спознаје о себи како би лакше самостално „отишло у свет“. Понекад се ту и правдала батина као средство које је пружило прави пут. Та батина није била казна, већ превентива – тући их пре него што нешто учине јер кад учине, онда је касно. Овде се ради о антиципацији грешке.

21.1. У једној басни птица покушава да упуту птића како да сам крене у свет: да треба да се чува ловца који ће га убити. – Ако се сагне да узме камен, ти побегни. – А шта ће ако камен стално држи код лица?! – Е сад си довољно мудар да сам можеш ићи у свет.

21.2. Једном је Мехмед-паша Соколовић, један од највећих Срба који су примили ислам у средњем веку, дошао у манастир Милешеву, где је служио у манастиру код стрица калуђера док није одведен у Турску. Паша опомену стрица да се сећа како га је тукао док је био у манастиру, а он му је одговорио: „Да те нисам тукао, не би дотле дошао“.

21.3. У једној причи се каже како Циганка шаље дете да иде са паљком на воду и бије га. Питају је што га бије кад паљку није разбило. „Кад разбије, нема потреба да га тучем.“

22. На крају, могло би се закључити, примери из литерарне педагогије, а посебно овај из песме *Мјесец и његова бака* Бранка Ћопића, недвосмислено показују да се белетристика укључује у оне токове како треба да се поступа у односу родитеља и/или учитеља према деци у породици и у школи. Ти симболични ставови су сажетак искуства народне школе и претеча савремених педагошких и психолошких ставова произашли из педагошких идеја највећих научника који су се бавили васпитањем и образовањем.

Добар пример је једна од основа ваљаног учења. Могао би се у том смислу и за данашње време прихватити непревазиђени суд Х. Спенсера (1820–1903).

„Spenser je otklanjao telesnu kaznu, jer takva kazna ljudima zadaje strah, ne osposobljava ih za samosavlađivanje, već primorava da čine prestupe. Težište moralno-vaspitnog postupanja u pogledu discipline postavio je na *prirodne posledice*

dečjeg postupka. Dete treba upoznavati sa rđavim posledicama prestupa i treba mu iznositi pozitivne primere“ (Žlebник 1965: 156).

23.1. Забрана физичког кажњавања у школи је релативно новијег датума. Пољска је прва земља у Европи која је забранила физичко кажњавање у школама, 1783 године. Данас ниједна земља у Европи не дозвољава физичко кажњавање деце, нити било који облик вербалног насиља у школама. У британским школама које добијају средства од државе, било да су приватне или државне, физичко кажњавање је забрањено 1987. године, у преосталим приватним школама 1999. године, у Шкотској 2000. године, у Ирској 2003. године. У Канади је телесно кажњавање забрањено 2000. године. У Индији, Непалу, Пакистану, Еквадору, неким државама Америке (20 држава) и данас су дозвољени неки облици физичког кажњавања у школама.

23.2. „Srpski ministar prosvete Stefan Stefanović obišao je 1838. godine škole u Srbiji i posle toga, 11. avgusta 1838. godine izdao je Nastavlenije učiteljima pravitelstveni i opštestveni škola o radu u školi. To su bila prva uputstva učiteljima osnovnih škola o radu u školi, pa i o kažnjavanju učenika. Ovim pravilima batine nisu bile zabranjene, ali su bile znatno ograničene“ (Цветић, 1909). Првим законом о народним школама, Устројеније јавног училишног наставленија (24. октобра 1844. год.), у време владавине уставобранитеља, забрањује се учитељима да тирански поступају са децом. Овај закон забрањује „неуместне казни: неблагородно срамоћење ученика, худо издевање имена, срамненије с ниским стварима и унижавање човечије природе, тј. кад се деци налаже да земљу љубе, да пањ с ланцем вуку, у магарећој клупи седе, итд“, треба употребљавати блаже казне, као што су: „изобличеније, да кривац стоји, да одлучно од друга седи, да не учествује у забавама дечињим...“ 1887. године донет је распис *О каштигама ученика основних школа*. У том распису набројана су својства казни, каштига: каштиге треба да су ретке, каштигама треба да се деца поправљају, треба да су разложне, треба их досуђивати хладнокрвно и умерено, ученици треба да знају шта се каштигом постиже. Дозвољене казне су: опомена, прекор и карање, стајање ван клупе, клечање и затвор – само за мушку децу (*О каштигама ученика основних школа*, У: *Школство Србије 1804–1918*). После Другог светског рата у Србији је физичко кажњавање укинато. Уместо тога су уведени укори: укор разредног старешине, укор директора школе, укор наставничког већа.

24. И на крају, шта деца узраста од 4 до 14 година кажу о батинама и о томе шта значи да је „батина из раја изашла“: (1) Batina je iz raja izašla znači da ni raj nije baš mnogo dobar; (2) To je što ništa ne razumeš samo te strah; (3) To znači opet su počeli da te tuku; (4) To se kaže tako zato što ti na to mesto bude posle sve rajasto; (5) To nije tačno batina nije dobra za umirivanje dece; (6) Kad nije izašla iz raja bilo je bolje; (7) Batine rastu na razno drveće. (8) Ima jedna na krovu za zastavu ona je najbolja; (9) Kod nas ona stoji na šifonjeru (<http://www.inter-cafe.com/lista-589.html>).

Извори и литература

- Андрић, Иво (2010). „Учитељ Љубомир“, у: *Љубав у касаби и друге вишеградске приче*. Београд: Чигоја, стр. 375–379.
- Венцловићев Сентандрејски буквар 1717. (2013), фототипско издање, приредили и пропратне студије написали: Томислав Јовановић и Димитрије Е. Стефановић. Будимпешта: Радионица „Венцловић“. Београд: Арте, Београд.
- Влајинац, Милан З. (1975). *Жена у народним пословицама*. Београд: САНУ.
- Џлебник, Леон (1965). *Opšta istorija školstva i pedagoških pitanja*, treće izdanje. Београд: Naučna knjiga.
- Жујовић, Ж. (1989). Против школске стеге, у: *Просветни савез СРС, Школство Србије 1804–1918, документи и казивања*. Београд: Научна књига.
- Карачић, Вук Стеф. (1975). *Српски рјечник*. Београд: Нолит.
- Лок, Ц. (1967). *Мисли о васпитању*. Београд: ЗУНС.
- Миодраговић, Ј.[ован] (1914). *Народна педагогија у Срба или како наш народ подиже свој пород*. Београд: Издање Задужбине Илије Коларца.
- Недељковић, Миле (1994). *Календар српских народних обичаја и веровања, за про-сту 1995*. Ваљево: Агенција Ваљевац.
- Обрадовић, Доситеј (1932). *Дела*, Београд: Народно дело.
- Радовић, Миладин Т. (1984). *Самоуки рукопис*. Ужице: Народни музеј, Пекарска радна организација „Сретен Гудурић“.
- Сремац, Стеван (1977). *Вукадин и друге приповетке*. Београд: Просвета.
- Стојичић, Ђ. (2006). *Српске народне изреке 1*. Београд: Публикум.
- Тешић, Владета М. (1957). *Da li smemo da primenjujemo telesne kazne*. Београд: Rad.
- Trnavac, Nedeljko (1996). *Fragmenti o disciplini učenika*. Београд: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ћопић, Бранко (1985). *Skiti jure zeca*. Сарајево: Svjetlost, Veselin Maselša.
- Ћопић, Бранко (1964). Учитељица, у: *Љубав и смрт*, Сабрана дела Бранка Ћопића, књига друга. Просвета – Београд, Свјетлост – Сарајево, Веселин Маслеша – Сарајево, стр. 438–443.
- Hangi, Antun (1907). *Život naših muslimana u Bosni i Hercegovini*. Сарајево: Naklada Daniela A. Kolojana.
- Цветић, Е. И. (1909). Прилог историји наших првих основних школа. *Наша школа* II, Београд.
- <http://www.inter-caffe.com/lista-589.html>

Проф. д-р Видан В. Николич

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет Ужице

Проф. д-р Снежана Маринкович

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет Ужице

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОТИВА СЕМЕЙНОГО НАКАЗАНИЯ В
СТИХОТВОРЕНИИ „ЛУНА И ЕЕ БАБУШКА“ БРАНКО ЧОПИЧА
(С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЬНОМУ И
СЕМЕЙНОМУ НАКАЗАНИЯМ ДЕТЕЙ)**

Резюме

В настоящей работе речь идет о метафорическом развитии мотива семейного наказания в литературной педагогике в стихотворении *Луна и ее бабушка* Бранко Чопича с точки зрения современного отношения к школьному и семейному наказаниям детей. В традиционной и народной педагогике существует противоположное мнение о наказывании учеников в школе и в семье – что подтверждают пословицы: (а) „Палка произошла из рая“ и (б) „Палка о двух концах“. С другой стороны, известный детский поэт говорит : „Легко палке хвастаться, когда детей бьет, ей не больно“. В литературной педагогике метафорично находились решения замены объекта, на который необходимо было „переложить вину“ и наказать его: в стихотворении Бранко Чопича бабушка была обувь, в которой ее внучка, бродила по Небу.

Эмоциональным концом стихотворения является мнение поэта, выраженное в отношении бабушки к персонифицированной внучке (Луна):

Если с точки зрения современной науки тщательно рассмотреть развитие метафоры в литературной педагогике Б. Чопича о мотиве семейного наказания детей в стихотворении, *Луна и ее бабушка*, открываются сегменты, которые являются предшественниками современных понятий в педагогической и психологической науке.

Ключевые слова: *школьная дисциплина, дисциплинарные наказания, народная педагогика, литературная педагогика, семейное наказание, школьное наказание.*

II



Доц. др Јелена Стаматовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Доц. др Жана Бојовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА НАСТАВНИЧКИХ УЛОГА *

Апстракт: Савремена школа и контекст у коме се реализује васпитно-образовни процес умножавају професионалне улоге наставника. Због тога се у раду анализирају различити приступи и сагледавања наставничких улога. Полазећи од теоријских одређења и класификација наставничких улога може се уочити разноврсност и условљеност различитим контекстима. Анализирајући истраживања која се баве радом наставника, доминирају она у којима је наставник првенствено објект посматрања, али има и оних који су кроз свој циљ утврђивали пожељна својства и улоге наставника. Позиција наставника у савременој школи и контекстуална сложеност у којој остварује своје улоге намеће неопходност њиховог сталног преиспитивања, планирања професионалног развоја и преузимање одговорности за нове улоге које се од ега очекују.

Кључне речи: *наставничке улоге, савремена школа, професионални развој.*

ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА О НАСТАВНИЧКИМ УЛОГАМА

Анализирајући различите приступе и одређења наставничких улога, може се видети да их аутори често посматрају кроз њихове компоненте. Реализација наставничких улога у савременој школи условљена је многим чиниоцима, а често се наводи да је значајан онај који се односи на виђење појединца у сопственој улози (Хебиб, 2009). Улогу, заправо, посматрамо као јединствен систем понашања појединца са одређеним положајем у групи у оквиру којег разликујемо реализовану улогу (делатности које су објективно извршене), опажену улогу (активности које појединац или други чланови групе виде као саставни део добијене улоге) и очекивану улогу (делатности које су нормиране) (Хавелка, 1980: 147).

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, број 179026, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011–2014).

Адекватно разумевање улоге наставника зависи од погледа на његову укупну функцију у контексту циља васпитно-образовног процеса, узраста ученика, важећег наставног плана и програма и културног поднебља (Harden i Crosby 2000: 336). У том контексту, исти аутори, издвајају шест основних улога где се наставник посматра као: узор, фасилитатор, проценитељ, пројектант и програмер. При том истичу да, свака од наведених улога, може да се дели у две улоге које су на различитим „половима“, крећући се на линији од што веће стручности до образовне експертизе.

У теоријском приступу сагледавања улога наставника многи аутори су покушали да направе класификације улога полазећи од различитих критеријума, од опште поделе на образовну и васпитну до низа других класификација које углавном представљају листу улога у васпитно-образовном раду. Хавелка наводи да наставничку улогу одређује читав низ специфичних улога и то оне које наставник има у настави и оне које има у школи. Улоге које се односе на *наставу* усмерене су на наставни план и програм, на облике и методе рада, на *ученике* као појединце у наставном процесу и на групе ученика у одељењу, као и улога у сарадњи са родитељима (Хавелка, 1998).

Разноврсност наставничких улога наводи Иван Ивић, објашњавајући да су то очекивана понашања наставника која му омогућавају стварање активне улоге ученика у процесу наставе. Он наводи: *наставничку улогу* у којој је наставник предавач, организатор наставе, партнер у комуникацији и као стручњак за своју област; *мотивациону улогу* која је усмерена на мотивисање ученика за рад и стално подстицање и одржавање тих интересовања; *улогу процењивача, евалуатора* (оцењивање знања, понашања и личности ученика), *улога регулатора социјалних односа у одељењу као групе*, у циљу постизања позитивних односа у одељењу, *улога партнера у афективној интеракцији и сазнајно-дијагностичка улога* (Ивић и сар., 2001).

Даниловић (2011) наводи велики број и разноврсност наставничких улога указујући тиме на обим, вредност, значај и квалитет наставниковог рада, као и деловања на ученике, при том истиче да наставник може бити мера и критеријум за идентификацију и разумевање појма савршеног и свестрано развијеног човека. Он наводи 195 улога и функција за које наставник треба да буде оспособљен и припремљен, а у односу на своју професију и васпитно-образовне циљеве које треба да реализује. Конкретно у васпитно-образовном процесу, он наводи низ улога: дидактичко-методичку, наставно-дијагностичку, организаторску, мотивациону, консултантску, социјалну, дијагностичку, терапеутску, колегијалну, службеничку и слично.

Истраживања наставничких улога, имплицитно се односе на откривање личних и друштвених мотива који су утицали на професионално опредељење наставника, без обзира на узраст полазника. Улога наставника, без обзира са ког аспекта је посматрамо, одликује се одговорношћу према друштву. Ипак, у већини земаља социјалне улоге наставника су у корелацији са културно дефинисаним веровањима и очекивањима. Настава је интерактивни процес, што зна-

чи да, по дефиницији, било каква промена у основним компонентама наставе има узрочно-последичи ефекат (Smith 2011: 55). Може се рећи да наставници различитих профила поседују и различите погледе на улогу наставника. Ако посматрамо са аспекта васпитача у предшколским установама, васпитачи имају мулти-улоге у коришћењу образовног ресурса заједнице у смислу да постају истраживачи, дизајнери, учесници, оцењивачи и слично. Сличне или готово исте улоге имају и наставници али је потребно интензивније истраживање ресурса заједнице као и промовисање сарадње између основношколског и предшколског образовања, породичног васпитања као и целокупне заједнице (Shenglan 2011).

Класификација улога према Линдгрену се може окарактерисати као широк и систематична из разлога што их он посматра у односу на професију у целини дефинисану веома значајним друштвеним циљевима и у односу на наставника као личност. Различите улоге наставника групише у три основне категорије: у односу на *наставу*, где обезбеђује да ученици стичу знања, вештине и навике и стварајући позитивне околности за учење, у односу *са другима* (ученици, колеге, родитељи и сл.) и кроз *самоизражавајуће улоге* где се наглашава потреба наставника да проширују своја знања, да се бави истраживањима, другим речима, наставник као ученик.

Наставник као носилац целокупног васпитно-образовног процеса битно утиче на крајње исходе учења, подстиче развој многобројних индивидуалних карактеристика ученика, регулише социјалне односе у групи, осмишљава активност свих субјеката у васпитно-образовном процесу и брине о целокупном развоју појединца. Из наведеног могу се издвојити следеће улоге наставника као планера, организатора и реализатора чији је целокупан васпитно-образовни рад утемељен на научним поставкама и потребама одређеног друштва и личности у развоју (Лакета, 1998: 13). Реализација сваке улоге зависи од тога колико је наставник образован из појединих области, колико прати новине које су битне за његов рад и колико је отворен за даље учење и усавршавање.

У контексту континуираних промена које се одвијају у образовању, али и у друштву, стално се мењају и усложњавају улоге наставника које подразумевају одређена знања, умења и вештине које су такође подложне мењању, проширивању и кориговању. Због тога Хирви (Hirvi, 1996) наводи као важну улогу наставника спремност и отвореност за промене, односно способност наставника да се прилагођава постојећим околностима и истиче улогу ментора у учионици, организатора ситуација у којима ученици уче и интензивније укључују у рад и слично. У основи остваривања савремених улога наставника је доживотно учење и континуиран професионални развој који доприноси сталном унапређењу наставниковог рада, који је спреман да критички приступи свом раду, да га прати и процењује и у складу са потребама уводи промене.

Истраживања улога наставника у мађарским школама показују да је, са проширењем Европске уније, дошло и до значајних промена у васпитно-образовном процесу што се одразило и на улогу наставника у школи. Промене се одвијају јако брзо тако да ученици и наставници морају заједно да „уче“. Не

тако давно, наставници су били основни извор знања, васпитачи и лидери у школским активностима. Данас је улога наставника у пружању информација и усмеравању ученика ка најефикаснијим путевима решавања проблема. Наставник је личност од поверења који, својим стручним саветима, помаже и тесно сарађује са родитељима. Дакле, у данашњим условима, улога наставника је комплексна и може се свести на следеће улоге: помагач у процесу учења, водитељ ка циљу учења, познавалац информатичке технологије али и целокупног менаџмента школе (Ujlakuné Szúcs 2009: 3).

Посматрајући различите приступе у класификовању наставничких улога уочава се неуједначеност критеријума, одређивања појма наставничких улога и контекста који га одређује. Наиме, различите класификације различито одређују улоге наставника. Неке се односе на активности наставника у васпитно-образовном раду, на околности и услове у којима се одвија васпитно-образовни рад или на особине и карактеристике наставника које одређују његову личност.

Полазећи од потреба савремене наставе, може се говорити о комплексном приступу улогама наставника у односу на наставни процес. Како наставу чине различите компоненте, онда се улоге наставника могу посматрати у односу на те компоненте и то: циљеве и задатке наставе, наставни садржај, избор наставних метода и средстава, евалуације и слично (Хебиб, 2009). Такође, фазе наставног процеса одређују улоге наставника, па се може говорити о наставнику планеру, организатору, реализатору и евалуатору наставног процеса. Конкретизација улога у фази организације и реализације наставног процеса односи се на: улогу наставника као преносиоца информација, партнера у педагошкој комуникацији, инструктора у учењу ученика, мотиватора ученика за рад и учење, креатора окружења и атмосфере за учење. У фази евалуације наставник има улогу праћења и вредновања ученика, али и праћења и вредновања сопственог рада.

Поменута теоријска разматрања о улози наставника у васпитно-образовном раду, са акцентом на процес наставе као централном активношћу, указала су на њену комплексност и повезаност. Истраживања из ове области нису довољно конкретизовала питања везана за улоге наставника у савременој настави. Кроз анализу неколико истраживања рада наставника покушаћемо да препознамо и издвојимо улоге које наставник најчешће остварује у наставном процесу.

ЕМПИРИЈСКИ ПРИСТУПИ НАСТАВНИКУ И ЊЕГОВОМ РАДУ КОЈИ УКАЗУЈУ НА УЛОГЕ И ФУНКЦИЈЕ

Истражујући питања везана за наставника и његов рад, Аврамовић и Вујачић (2010) наглашавају умножавање његових професионалних улога. У великом броју истраживања наставник је објектат посматрања и оцењивања, па на основу проучавања њиховог рада формирају се сазнања о томе чиме се наставник бави, које су његове активности и очекивања. Међутим, аутори наглашава-

ју да има и оних истраживања у којима се описују пожељна својства и активности наставника. У свом истраживању они су покушали да примене оба поменута приступа. Узорак истраживања чинила су 300 наставника основних и 115 наставника средњих школа. У овом раду определили смо се да прикажемо резултате до којих су аутори дошли, а који указују на остваривање конкретних улога у наставном раду. Када се говори о очекивањима наставника, како га виде у односу на захтеве савремене школе, делимично се разликују наставници основних и средњих школа. Према учесталости појављивања, код наставника основних школа на првом месту је однос према послу (мотивисаност и заинтересованост за посао), на другом месту је адекватно оцењивање, односно његова улога евалуатора у односу на ученике, треће и четврто место заузимају оне активности које по класификацији Ивића и сарадника спадају у наставничку улогу у ужем смислу, односно наставник као предавач, комуникација и сарадња са ученицима.

Код наставника средњих школа, према учесталости појављивања, такође је на првом месту однос према послу, на другом месту је наставничка улога као предавача, на трећем као евалуатора ученика и на крају улога наставника у односу на ученике (поштује личност ученика, комуникација са ученицима и слично). Оно на шта аутори указују у овом истраживању је да наставници добро познају пожељне облике понашања, али сматрају да се то не практикује у адекватној мери и са успехом (Аврамовић и Вујачић, 2010: 29). Оно што поменути аутори наглашавају односи се на квалитет наставе која је условљена тиме како наставници схватају наставу и своје улоге у овом процесу и у складу са тим дефинишу један од задатака истраживања да се утврде шта наставници подразумевају под значајним питањима наставе. По степену учесталости, наставници основних школа су наводили следећа значајна питања наставе, што се може донекле дефинисати и њеним компонентама: одабир наставних средстава, метода, затим циљеви и задаци часа, мотивација и активирање ученика, одабир облика рада, садржаја, затим прилагођавање наставе могућностима и карактеристикама ученика и временска организација часа. Веома ретко наводе окружење за учење, успостављање позитивне комуникације са ученицима, примена иновација у настави и приступ деци са посебним потребама. Одговори наставника средњих школа се битно не разликују. Оно што се истиче као закључак је да наставници углавном истичу уско методичка питања наставе, која се односе на циљеве и задатке, наставне методе, облике рада и наставна средства, а веома ретко помињу или у потпуности занемарују социоемоционалне аспекте наставе. Посматрајући резултате истраживања, може се уочити да у односу на компоненте наставе које наставници издвајају као значајне можемо препознати њихове улоге у планирању наставе, улоге које наставник има у реализацији наставе, а односе се на методичка питања.

У истраживању о професионалном идентитету наставника и квалитету наставе Живковић (2012) се у једном сегменту бави односом улога наставника и њиховим професионалним идентитетом. У разматрању ових питања аутор полази од квалитета рада наставника и његовог одређења. Квалитетан настав-

ник поред тога што подстиче побољшање постигнућа ученика, он доприноси и другим вредним исходима који су остварени на културолошки одговоран и ве-ома посвећен начин (Живковић, 2012: 59). Аутор такође наглашава да савремена позиција наставника, као и улоге и функције које остварује, контекстуална сложеност окружења у коме реализује своје активности, јесу околности и задаци који се не могу остварити без развијања професионалног идентитета. Класична питања која наставник себи поставља су следећа: Ко сам ја? Какав наставник желим да постанем? Како видим своју улогу наставника? Узорак истраживања које је спроведено чинили су 221 наставник у три општине у Републици Србији. Резултати истраживања показују како наставници процењују значај елемената структуре професионалног идентитета који могу одредити њихове улоге: познавалац научне области коју поучава, наставник дидактичар-методичар и педагог-наставник, као и корелација са факторима професионалног идентитета: наставна пракса, развој ученика, школа и професија, лични развој, задовољство професијом, посвећеност улози и антиципација улога. Може се приметити: као индикативан резултат у оквиру сваког појединачног елемента структуре професионалног идентитета да нема корелације са фактором посвећеност улози, али постоји корелација са фактором антиципација улога. То указује да наставници јесу свесни својих улога да их остварују, али се поставља питање колико се њима посвећују у оквиру сваког поменутог елемента.

Поменућемо још једно истраживање чији резултати могу на неки начин да укажу на сагледавање једне димензије која одређује улоге наставника у васпитно-образовном раду. Наиме, Сузић (2003) проучава однос ученика према настави и везу тог односа са особинама наставника, који на неки начин условљавају његове улоге. Особине наставника су третиране са становишта самооцене наставника и из угла ученичког доживљаја тих особина, те са становишта оцене тих особина од стране педагога и директора. Узорак истраживања су чинила 296 ученика основних и средњих школа и 38 наставника.

Резултати показују ставове наставника о настави: највиша вредност у професији за већину наставника је важност да покушају да помогну ученицима да разумеју градиво, али уједно један број наставника нема визију стратегије практичног решавања овог проблема. Такође високо је вреднован и однос према настави и техникама учења. Најмање прихваћен став од већине наставника је коришћење ироније и покуде у настави. Оно што се такође намеће као значајан резултат истраживање је и то да је наставницима битно да ученици разумеју градиво, да они као наставници раде ефикасно, да уваже ученике и покажу толеранцију за њихове поступке, ставове и особености. Ученички ставови о настави, учењу и школи знатно зависе од доживљаја особина наставника. Наставници који су усмерени на решавање проблема у настави остварују виши ниво мотивације код ученика од наставника који се више баве администрацијом, планирањем градива, организацијом а мање личношћу ученика, односно они наставници које ученици доживљавају као нормативне (Сузић, 2003: 158).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремена школа подразумева одвијање различитих процеса који су у функцији остваривања њене основне улоге. Базични процес који се остварује у школи је настава, затим васпитно-образовни процес и процеси социјализације и индивидуалног развоја ученика. Носиоци остваривања поменутих процеса су наставници који имају одређене улоге. Они те улоге добијају самим професионалним опредељењем, али их кроз рад и искуство усвајају и конструишу. Посматрање улога наставника можемо усмерити у односу на: наставу као процес, у односу на ученике, у односу на организацију рада у школи, на колеге у колективу и у односу на свој лични и професионални развој. Улога наставника се мења, како се мењају и сами односи у васпитању и образовању. Због тога наставник мора стално да се развија и мења како у свом мишљењу, тако и у свом деловању. Имајући у виду потребе савремене школе основна окосница моделовања и развоја наставничких улога требало би да прати нормативност професије, иновативност и аутономију у складу са потребама, првенствено ученика, потом школе и друштва, као и тимски рад и заједничко учење и усавршавање. Не смемо заборавити да се промене које се дешавају у целокупном друштвеном, економском, технолошком и културном окружењу, неминовно одражавају и на улоге наставника пред кога се постављају професионални захтеви које одликује велика променљивост и кратак рок трајања. Задовољавање постављених захтева претпоставља постојање подршке свих врста организација из струковних удружења, при чему школа мора да обезбеди наставницима да имају: стваран допринос развоју курикулума, процене и евалуације праксе; финансијску подршку у учешћу, дизајну и примени нових практичних решења; могућност умрежавања са другим колегама у циљу реализације семинара и слично (Darling-Hammond, McLaughlin 1995: 601).

Литература

- Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Glaser, W. (1994). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Eduka.
- Даниловић, М. (2011). *Наставник као узор, модел, идол, идеал, симбол, вредност, тј. мера савршеног и свестрано образованог човека*, доступно: [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/1\)%20Uvodni%20referati/PDF/101%20Danilovic%20-%20Nastavnik%20kao%20uzor.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/1)%20Uvodni%20referati/PDF/101%20Danilovic%20-%20Nastavnik%20kao%20uzor.pdf), читано: 29.08.2014.
- Darling-Hammond, и McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform, *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597–604.

- Живковић, П. (2012). *Професионални идентитет наставника*. Косовска Митровица: Филозофски факултет, Јагодина: Каирос.
- Ивић, И. и сар. (2001). *Активно учење II*, Београд: Институт за психологију.
- Smith, S. (2011). Open learning: new roles for teachers and students, *CFLE Journal*, 7.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Shenglan, L. (2011). On Multi-roles of Preschool Teacher in Using Community Educational Resource. *Early Childhood Education*, Z3.
- Ujlakuné Szűcs, E. (2009). *Role of teachers in 21st century*, доступно на <http://www.sens-public.org/spip.php?article667&lang=fr> (читано 1.9. 2014.)
- Хавелка, Н. (1980). *Психолошке основе групног рада*. Београд: Научна књига.
- Хавелка, Н. (1998). Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије, стр. 99–163.
- Harden, R. M. & Crosby, J. (2000). The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher, *Medical teacher*, 22, 334–347.
- Хебиб, Е. (2009). *Школа као систем*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Hirvi, V. (1996). Change-Education-Teacher Training, U: *Teacher education in Finland*, Helsinki: University of Helsinki, str. 14–19.

Доц. д-р Елена Стаматович

Универзитет в Крагуеваце, Учитељски факултет в Ужице

Доц. д-р Жанна Бойович

Универзитет в Крагуеваце, Учитељски факултет в Ужице

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ РОЛЕЙ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Современная школа и контекст, в котором реализуется воспитательно-образовательный процесс умножает профессиональную роль учителей. Потому, эта статья анализирует различные подходы и представляет роли учителей. Начиная с теоретического определения и классификации ролей учителей можно наблюдать разнообразие и взаимозависимость различных контекстов. Анализируя исследование на работе учителей, доминируют те, в которых учитель, прежде всего, является объектом наблюдения, но есть и те, в которых, своей целью устанавливали желаемые свойства и роли учителей. Статус учителя в современной школьной системе и контекстная сложность, в которой достигает свои роли накладывает необходимость их постоянного анализа, планирования, профессионального развития, а также и нести ответственность за новые роли, которые ожидаются от него.

Ключевые слова: *роли учителей, современная школа, профессиональное развитие.*



Проф. др Синиша В. Стојановић

Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

Проф. др Нела Т. Малиновић-Јовановић

Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ПРИМЕНУ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА

Апстракт: У раду се испитују ставови наставника према доприносу образовних стандарда у подизању квалитета наставног процеса у делу који се односи на планирање, реализацију и вредновање. Испитаници су процењивали и значај неких одлучујућих чиниоца у побољшању њихових компетенција. Поред тога, испитивана је и компетентност наставника за примену образовних стандарда у наведеним областима, као и познавање техника праћења и вредновања постигнућа ученика.

Добијени резултати показују да наставници углавном позитивно оцењују допринос образовних стандарда као и личну компетентност за њихову примену. У делу који се односи на стицање компетенција, испитаници, као одлучујући, оцењују значај иницијалног образовања и лично ангажовање. Када се ради о познавању области и техника вредновања постигнућа ученика, највећи ниво оспособљености показан је у делу знања у односу на остале компоненте вредновања као што су ангажовање, мотивација, способности и објективне могућности ученика.

Кључне речи: образовни стандарди, компетенције наставника, вредновање, постигнућа ученика.

УВОД

Образовни стандарди представљају једну од значајнијих новина у склопу укупних реформских промена школског система у нашој земљи. Настали су као резултат настојања да се превазиђу основне слабости постојеће наставне праксе, од планирања, преко реализације до вредновања остварених резултата. Такође, настали су и из потребе за отклањањем недостатака постојећег наставног програма. Наиме, програмски задаци и основни захтеви у вези са знањима, умењима и навикама које сваки ученик треба да поседује на крају школске године формулисани у њему, не омогућавају ученицима да у настави напредују сходно својим способностима и не обезбеђују добру основу за доношење закључака о напредовању ученика. Самим тим, не могу се успешно користити и за планирање, извештавање о успеху ученика, постављање оперативних задатака и др. (Малиновић-Јовановић, 2010: 193–220).

Образовни стандарди замишљени су као узор, образац и основно мерило за поређење и процену успеха у остваривању сложених задатака наставног процеса. У званичним документима одређују се као искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. За разлику од постојећих циљева и задатака у наставним програмима, формулације стандарда су конкретније, оперативније јер су дати у прецизним формулацијама шта ученик треба да зна, уме и може након реализације одређених наставних садржаја. Као битно обележје образовних стандарда наводи се значајан удео емпиријског приступа у њиховом конституисању и на основу тога могућност превођења формулисаних исхода у конкретне ајтемске захтеве у тестовима знања или категорије анализе приликом посматрања активности ученика. На основу тога, стичу се суштинске претпоставке за превазилажењем једне од основних слабости постојеће наставне праксе а то су: недовољно јасни исходи процеса учења и критеријуми вредновања остварених резултата. У таквој ситуацији, образовни стандарди постају својеврсна објективна мерна скала у односу на коју се процењују остварени резултати ученика. Школска оцена, заснована на таквој анализи, узимајући у обзир и фактор ангажовања и залагања, постаје објективан и јединствен показатељ остварених резултата рада у настави са аспекта промена знања и понашања ученика. Наведена јединственост или „унифицираност“ представља значајан предуслов за остваривање једнаких права свих ученика на образовање без обзира на регионалну или локалну припадност школе.

Наведене карактеристике образовних стандарда у званичним документима таксативно су набројане као: проверљивост, фокус на темељним знањима, кумулативност, диференцијација, разумљивост, изводљивост и обавезност (Министарство просвете Републике Србије, 2009: 5). Фокус на темељним знањима подразумева указивање на суштинска и трансферна знања из наставних предмета а не на све програмске појединости. Кумулативност упућује на градацијски приступ у формулисању захтева учења, тако да сложенији програмски захтеви подразумевају овладавање претходним нивоима знања и умења ученика. Диференција произилази из описане кумулативности и указује на могућност јасног диференцирања нивоа постигнућа. Употреба јасних појмова у опису квалитета знања ученика упућује на разумљивост образовних стандарда за све актере наставног процеса. С обзиром на наведене карактеристике и емпиријско утемељење, образовни стандарди представљају захтеве учења који се могу остварити уз адекватно ангажовање. Нормативни карактер указује на обавезност образовних стандарда.

Међутим, поред емпиријског приступа у формулисању образовних стандарда, треба поменути и њихово научно и теоријско утемељење. Наиме, познато је да су образовни стандарди са извесним модификацијама засновани на Блумовој таксономији циљева васпитања и образовања у когнитивном подручју (Блум, 1981). Ова таксономија показала се као веома ефикасна за унапређивање процеса наставе и учења са свим категоријама ученика чијом применом се, између осталог, омогућава: ефикаснија индивидуализација процеса учења у смислу

стварања квалитетних алтернативних модела учења за све категорије ученика, израда критеријских тестова знања којима се утврђује шта су ученици постигли и до ког нивоа знања по квалитету, дефинисање критеријума и стандарда постигнућа који се огледају у опису знања, умења и навика које ученици треба да стекну и нивоа знања који треба да постигну на одређеном степену образовања. У складу са тим, нивои постигнућа ученика структурирани су на три основна и то: основни, средњи и напредни. Основни ниво подразумева усвојеност темељних знања за наставак школовања и сналажење у животу на коме се од ученика тражи да препозна, проналази, разуме, прикаже основне програмске садржаје. Претпоставка је да ће овај ниво знања савладати скоро сви или најмање 80% ученика. Следећи ниво знања подразумева углавном разумевање и примену стечених знања и намењен је просечним ученицима а очекује се да овај ниво знања савлада и превазиђе 50% ученика. Напредни ниво чине захтеви типа анализе, упоређивања, разликовања, критичког расуђивања, комбиновања и примене знања у новим нестандартним ситуацијама и претпоставља се да ће га савладати 25% ученика. Међутим, ове претпоставке потребно је накнадно проверити у пракси с обзиром на то да многа истраживања која се баве испитивањем ефикасности васпитно-образовног процеса у различитим предметним областима указују на чињеницу да је тај проценат мањи, поготово када се ради о напредном нивоу који подразумева квалитет знања на нивоу креативног решавања проблема (Богдановић, Малиновић-Јовановић, 2009: 618–632; Малиновић-Јовановић, 2006: 180–189).

Поменута научно-теоријска утемељеност образовних стандарда (Блумова таксономија) и разноликост, поготово у првом циклусу обавезног образовања, појачава потребу озбиљног припремања наставника – учитеља јер, поред познавања теоријских основа, потребно је да буду оспособљени за диференцирање програмских захтева у складу са образовним стандардима (Стојановић, 2010: 197–213).

Имајући у виду кратак период од увођења и примене образовних стандарда¹ поставља се питање предуслова њихове стварне имплементације у наставну праксу како би њихови позитивни ефекти дошли до пуног изражаја. У таквим условима, за успешан рад, наставнику је потребна систематска и континуирана подршка и помоћ од стране надлежних тела и институција министарства просвете. С тим у вези, од стране надлежних тела и органа Министарства просвете (Завод за вредновање квалитета васпитања и образовања) наводе се напори који су у том правцу учињени. Тако је, углавном у 2011. години, реализовано 111 обука за наставнике старијих разреда основне школе у 69 места на територији Републике Србије са 11.350 учесника. Поред тога, саветници Школске управе Београд припремили су усаглашену информацију о коришћењу образовних стандарда за школе. Затим се наводе састанци са директорима

¹ Стандарди за крај основног образовања објављени су у Просветном гласнику Републике Србије 5. јула 2010. године; а стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања у Правилнику о образовним стандардима за крај орвог циклуса образовања за предмет српски језик, математика и природа и друштво 7. јуна 2011. године.

и стручним сарадницима београдских основних школа као и састанци са саветницима из осталих школских управа који су своја знања у септембру требали да пренесу стручним сарадницима школа који припадају њиховим школским управама. С обзиром на број просветних сарадника и посредност у комуникацији са наставницима као непосредним реализаторима наставе и имплементације образовних стандарда, поставља се питање адекватности овакве припреме.

С тим у вези, потребна је даља емпиријска провера оспособљености наставника и њиховог општег става о примени образовних стандарда. Оспособљеност као знања и вештине, мишљење и ставови, у литератури се другачије означавају и као компетенције.

Наведено питање и емпиријски приступ у покушају његовог решавања представљају основни проблемски оквир којим се овај рад бави. Дакле, оспособљеност или компетентност наставника за примену образовних стандарда у свим фазама наставе, као и удео појединих чиниоца у формирању компетенција наставника у овој области представљају основни проблем овог рада.

МЕТОД

Основни циљ истраживања био је да се: (1) испитају ставови наставника о доприносу образовних стандарда подизању општег квалитета наставе; (2) испита компетентност наставника за њихову примену у фази припремања и планирања наставе као и адекватне реализације у складу са образовним стандардима, удео личног ангажовања и осталих институционалних у подизању њихове компетентности, као и (3) њихова оспособљеност за различите технике вредновања знања и осталих компоненти рада ученика.

Истраживање је реализовано у оквиру стручног скупа одржаног на Учитељском факултету у Врању у коме је учествовало 92 испитаника, претежно учитеља. Подаци су прикупљени применом скале процене са субскалама са ставовима из наведених области истраживања. Структура узорка према неким основним обележјима испитаника приказана је у наредној табели.

Табела 1. Структура узорка у односу на радно искуство и разред у коме раде испитаници

Радно искуство	Разред						Σ
	Први	Други	Трећи	Четврти	Комбиновано одељење	Предметна настава	
преко 20	6	9	8	6	4	1	34
од 15 до 20	0	2	5	1	3	1	12
од 10 до 15	5	4	4	8	6	3	30

Радно искуство	Разред						Σ
	Први	Други	Трећи	Четврти	Комбиновано одељење	Предметна настава	
од 5 до 10	3	1	0	0	2	4	10
до 5 г.	0	2	1	3	0	0	6

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Најпре су презентовани резултати који се односе на став наставника према значају образовних стандарда за подизање квалитета наставе. Шестостепена субскала за испитивање њихових ставова састојала се из 20 ајтема који конкретизују најзначајније активности у свим етапама наставе (припрема и планирање, реализација и вредновање у складу са стандардима) и носила је максимално 120 бодова. У складу са тим, резултати су приказани преко укупног сора свих испитаника и аритметичке средине за цео узорак. Просечан добијени резултат износи $M = 93,91$ ($SD = 15,15$) што представља 78,26% од максималног резултата. Затим је тестирана значајност разлика унутар модалитета обележја који се, условно, могу означити као независне варијабле и то: пол испитаника, стручна спрема, радно искуство, разред у коме испитаници предају и тип средине у којој се школа налази. Добијени резултати указују на то да унутар наведених модалитета поменутих обележја постоји разлика, али она ни у једном од њих није статистички значајна.

Друга субскала у инструменту испитивала је процену компетентности наставника за примену образовних стандарда у свим фазама или областима наставног рада а добијени резултати дати су у наредној табели (петостепена скала у виду индекса скалне вредности).

Табела 2. *Процена компетентности за примену образовних стандарда*

Годишње и месечно планирање	4.40
Вредновање постигнућа ученика	4.30
Усмеравање наставе на одговарајуће активности ученика	4.26
Израда тестова знања у складу са стандардима	4.25
Вредновање сопственог рада	4.21
Индивидуализација наставе	4.17
Селекција садржаја у складу са планираним стандардима	4.10
Одабир одговарајућих наставних стратегија	4.03

Може се уочити да су испитаници најспособљенији за годишње и месечно планирање уз примену образовних стандарда а најмање за одабир одговарајућих наставних стратегија које доприносе остваривању постављених стандарда. Иначе, без обзира на приказане разлике, компетентност наставника може се оценити као веома висока. У истраживању се показало да само разред или ниво обавезног образовања значајно корелира са проценом компетентности за самовредновање ($\chi^2 = 25,8$, $df = 15$, $p < 0,05$) и вредновање постигнућа ученика ($\chi^2 = 33,57$, $df = 20$, $p < 0,05$).

У раду је испитивана и процена удела одређених чинилаца у подизању личних компетенција наставника за примену образовних а добијени резултати дати су у *табели 3*.

Табела 3. *Процена чиниоца са аспекта подизања компетенција испитаника*

Лични напор и ангажовање	4.57
Студијски програми факултета и виших школа	4.10
Помоћ стручних сарадника у школи	3.99
Помоћ стручних актива	3.90
Садржаји доступних семинара	3.82
Издавачи уџбеника	3.79
Материјали од стране надлежних институција и тела	3.63
Школске управе	3.53

Испитаници, као најзначајнији, оцењују удео личних напора и ангажовања у стицању компетенција док најмању улогу додељују ангажовању школских управа. Такође, високо су вредновани и садржаји студијских програма иницијалног образовања које су испитаници стекли.

Када се ради о процени сопствене компетентности за вредновање знања ученика применом различитих техника, резултати процене приказани су у наредној табели.

Табела 4. *Оспособљеност наставника за поједине технике провере знања ученика*

Писмено проверавање знања	4.34
Уз помоћ самостално урађених тестова	4.29
Усмено проверавање знања	4.20
Петоминутна провера знања на крају часа	4.18

Уз помоћ готових тестова	4.00
Примена есеј тестова	3.56

Резултати указују на то да се испитаници осећају најкомпетентнијим у области вредновања знања и то писменим путем. Најслабије процењена област је вредновање знања применом есеј тестова који, у односу на нивое постигнућа у образовним стандардима, припадају највишим нивоима знања. Иначе, укупна процена сопствене компетентности наставника за вредновање знања ученика на скали од 1 до 30 (6 ајтема на петостепеној скали) износи $M = 24,58$ ($SD = 2,80$) или 81,93% што се може тумачити као врло висок ниво компетентности. Када се ради о повезаности обележја испитаника и компетентности за вредновање знања ученика, као значајна детерминанта показао се разред у коме испитаници предају. Упоређивањем укупних бодова испитаника на субтесту процене компетентности за проверу знања ученика, међу модалитетима унутар обележја радно искуство, јавља се значајна разлика ($F = 2,801$, $df = 5$, $p < 0,05$). Иначе, највиши ниво компетентности, по сопственој процени, имају учитељи првог разреда ($M = 26,62$) а најмањи они који раде у комбинованом одељењу ($M = 23,53$) и наставници предметне наставе ($M = 23,37$).

Поред знања, испитивана је и компетентност наставника за остале елементе вредновања рада ученика на основу модификоване Фурланове оцеске решетке (Вилотијевић, 1992: 203).

Табела 5. *Оспособљеност наставника за вредновање резултата рада ученика*

Објективне околности – увидом у документацију	4.11
Мотивација ученика – посматрањем, лични утисци	4.07
Субјективне могућности ученика – посматрањем, лични утисци	4.05
Интересовања ученика – посматрањем, лични утисци	4.02
Ангажовање ученика – посматрањем, лични утисци	3.98
Ангажовање ученика – применом инструмената	3.80
Интересовања ученика – применом инструмената	3.76
Објективне околности – интервју, скале	3.74
Субјективне могућности – применом инструмената	3.73
Мотивација ученика – применом инструмената	3.73

Изражено квантитативно, просечан ниво компететности испитаника за вредновање наведених компоненти износи $M = 37,8$ ($SD = 5,06$) или 84%, што представља врло висок ниво, чак и виши у односу на област вредновања знања

ученика. У овом случају радно искуство се јавља као значајна детерминанта процене личне компетентности наставника ($F = 2,63$, $df = 4$, $p < 0,05$). На скали која испитује компетентност за ову област вредновања, испитаници у категорији од 5 до 10 година радног искуства имају просечан резултат 42,00, а најмањи просечан резултат (34,75) имају они са 15 до 20 година радног искуства.

Добијени резултати показују да наставници углавном имају позитиван став о вредности и значају образовних стандарда за квалитет наставе. Просечан резултат $M = 93,91$ (од максималних 120) делимично је умањен одговорима испитаника на последњем ајтему у скали која испитује у ком степену образовни стандарди представљају административно оптерећење и повећавају захтеве од стране школских управа. Такође, претежно позитиван став према образовним стандардима указује да, поред нормативне, постоје значајне претпоставке у мотивацији и опредељењу наставника да се образовни стандарди функционално примене у наставној пракси.

Разлика у одговорима на ово питање је статистички значајна ($\chi^2 = 71,95$, $df = 5$, $p < 0,01$) – што указује на потребу континуираног ангажовања школских управа у саветодавном погледу у односу на функцију периодичне контроле и надзора.

Сопствену оспособљеност за примену образовних стандарда у најзначајнијим областима наставног процеса, наставници у целини оцењују позитивно. Постојање разлика у појединим областима није статистички значајно. У овој области, као значајна детерминанта процене наставника, показало се радно искуство и разред у коме испитаници раде. Највиши ниво компетентности код учитеља првог разреда може се тумачити праксом описног оцењивања у коме не постоји потреба превођења квалитета знања исказаних у стандардима у одговарајуће бројчане вредности. Такође, најнижи ниво компетенције учитеља који раде у комбинованим одељењима потврђује сву сложеност наставног рада у оваквим условима. Предметни наставници, којих у овом истраживању има мало, показују низак ниво компетенција што представља питање неких даљих анализа али недвосмислено упућује на мањак психолошких и педагошко-дидактичких знања у односу на учитеље.

У раду је испитивано и како наставници процењују допринос појединих значајних чиниоца са аспекта повећања сопствених компетенција у овој области. Добијени резултати указују на то да наставници, као најзначајније, оцењују сопствено ангажовање и напор. Поред тога, високо су вредновали и улогу иницијалног образовања. Иако је релативно високо оцењена улога надлежних тела и институција, као и школских управа, они се налазе на последњем месту наведених чиниоца. То упућује на закључак да се ови чиниоци морају више ангажовати у стручној помоћи наставницима. Даље, може се закључити да се и у овом реформском подухвату, као и у много других случајева (инклузија, портфолио), прво уводи одређена новина а да се тек касније креће са обуком на-

ставника или се подразумева њихова стручна оспособљеност стечена на иницијалном образовању.

С обзиром на то да основне одлике образовних стандарда чине: конкретност, оперативност, прецизност, мерљивост и могућност квантификације, провјеравана је оспособљеност наставника за примену различитих техника мерења знања ученика, који су високо оценили своју компетентност за уобичајену писмену проверу знања (контролне вежбе, писмени задаци). Након тога следи усмена провера знања, која иначе доминира у наставној пракси. Охрабрује да су наставници високо оценили своју оспособљеност за самосталну израду тестова знања у односу на примену готових тестова које нуде издавачи и појединци. Од понуђених техника, на последњем месту налази се компетентност наставника за примену есејских тестова.

С обзиром да оцена (са научног и нормативног аспекта) представља својеврстан вредносни суд који, поред знања, указује и на степен ангажовања, однос према раду као и могућности ученика – у раду је испитиван став наставника према вредновању наведених области. Наставници су високо вредновали могућност сагледавања објективних околности ученика, затим следи оспособљеност за сагледавање мотивације, субјективних могућности и ангажовања ученика и то непосредним, свакодневним посматрањем. Нижи ниво компетентности наставници показују у примени одговарајућих истраживачких инструмената (скала, упитника, интервјуа, протокола) – што би могло утицати на конципирање садржаја одговарајућих форми стручног усавршавања наставника из области методологије истраживања наставе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Образовни стандарди представљају још један корак у правцу свеопште стандардизације система образовања у нашој земљи које додатно оптерећују и шире професионалне функције наставника. Зато је логично поставити питање њихове оспособљености (знања и вештина) и спремности (ставова и мишљења) за њихово прихватање и примену. Иако се ради о релативно малом (пригодном) узорку, ипак се могу истаћи неки основни закључци који могу бити и правци даљих истраживања и конкретних образовних активности.

Пре свега, наставници имају позитиван став о вредности и значају образовних стандарда за квалитет наставе што представља значајан корак према њиховој стварној имплементацији. Ипак, неки резултати указују на потребу систематске сарадње свих релевантних чиниоца образовног система. Значајно је и то што наставници високо вреднују и своју оспособљеност за њихову примену, али постоје области у којима остављају значајан простор за даље стручно усавршавање.

Позитивно је и то да наставници препознају сопствени напор и залагање као најзначајнији чинилац стручног оспособљавања што истовремено може указивати и на закључак да су у овој области релативно усамљени мада охрабрује чињеница да се студијски програми факултета високо вреднују са аспекта оспособљености за примену образовних стандарда. Истовремено, резултати указују на потребу интензивнијег ангажовања надлежних институција и тела у стручној помоћи наставницима.

Када се конкретно ради о вредновању рада ученика, наставници високо оцењују своју компетентност за вредновање знања на, углавном, традиционалан начин.

Такође у процени осталих компоненти вредновања рада ученика, наставници се углавном опредељују за непосредно свакодневно посматрање и запажање које може имати и субјективан карактер. У случају примене одређених објективних истраживачких техника и инструмената, показују мање сигурности што указује на то да постоји простор за јачање методолошких компетенција.

Наведеним резултатима се ни изблиза не исцрпљује истраживање и усавршавање ове веома сложене области, нарочито ако се узме у обзир да је усвајање и примена образовних стандарда релативна новина. Ипак, поједини конкретни закључци могу имати акциони карактер са аспекта промене постојеће праксе као и даљег истраживања и проучавања примене образовних стандарда.

Литература

- Бенцамин, С. Блум. (1981). *Таксономија или класификација образовних циљева књ. 1, когнитивно подручје*. Београд: Републички завод за унапређење васпитања и образовања.
- Вилотијевић, М. (1992). *Вредновање педагошког рада школе*. Београд: Научна књига.
- Богдановић, С., Малиновић-Јовановић, Н. (2009). Таксономски модел и степен остварености задатака наставе математике у III разреду основне школе. *Педагогија*, LXIV, 4, 618–632.
- Малиновић-Јовановић, Н. (2006). Ефикасност остваривања задатака наставе математике у првом разреду основне школе. *Педагогија*, LXI, 180–189.
- Малиновић-Јовановић, Н. (2010). Таксономски модел у функцији иновирања наставног програма математике у основној школи. *Годишњак Учитељског факултета*, 1, Врање, 193–220.
- Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*, (2000). Београд. Аутор.
- Најдановић-Томић, Ј. *Примена образовних стандарда у свакодневном наставном раду* (преузето 5. августа 2014). www.zuov.gov.rs
- Пешикан, А. (2012). Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања. *Иновације у настави*. 1. Београд: Учитељски факултет.
- Стојановић, С. (2010). Тандемска интеракција ученика у реализацији диференцираних задатака наставе. *Наша школа*, 1–2, Бања Лука, 197–213.

Prof. Dr. Sinisa V. Stojanovic

University of Nis, Teacher-training Faculty, Vranje

Prof. Dr. Nela T. Malinovic- Jovanovic

University of Nis, Teacher-training Faculty, Vranje

TEACHERS` COMPETENCE FOR EDUCATIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION

Summary

This paper examines the teachers` attitudes according to educational standards contribution in raising the quality of teaching in the part relating to planning, implementation and evaluation. Respondents were estimated by the importance of some crucial factors in improving their competence. Nonetheless, we have examined the teachers` competence for educational standards implementation in these areas, as well as the knowledge of techniques for monitoring and evaluating student achievement.

The results obtained indicate that teachers generally positively evaluated the contribution of educational standards, as well as personal competence for their application. In the part referring to the acquisition of competences, the respondents evaluated the importance of initial education and personal engagement as crucial. When it comes to knowledge of evaluation of student achievement area and techniques, the highest level of ability was shown in a part of knowledge compared to other components of the evaluation such as: engagement, motivation, skills and objective abilities of students.

Key words: *educational standards, teacher competence, evaluation, student achievement.*



Prof. dr Aleksandar Stojanović

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet

Visoka vaspitačka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ u Vršcu

ZNAČAJ RAZVOJA REFLEKSIVNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA I UČENIKA U SAVREMENOJ NASTAVI

Apstrakt: Refleksivne kompetencije su neophodne za razumevanje i reorganizovanje načina na koji nastavnici razmišljaju o procesu vaspitanja i obrazovanja, što je preduslov za promene njihovog ponašanja i načina rada u nastavi. S obzirom da samorefleksija determiniše inovacije u metodici nastavnog rada, smatra se i jednom od ključnih kompetencija nastavnika. Nastavnici koji su svesni potrebe svoje refleksivne delatnosti u većoj meri utiču i na učenike da razvijaju kritički stav kojim se podstiče svest o procesu konstrukcije znanja. Podsticanje svesnosti učenika o konstrukciji znanja u savremenoj didaktici smatra se ključnim za ostvarivanje važnih nastavnih ciljeva: za razvijanje misaonih sposobnosti učenika, pre svega rasuđivanja, razumevanja višestrukih perspektiva, zauzimanja određene pozicije u odnosu na uverenja koja se mogu artikulirati i braniti itd.

Ključne reči: *kompetencije nastavnika, refleksivnost, savremena nastava, misaone sposobnosti učenika.*

UVOD

Promene društvenih i naučnih paradigmi, koje su uticale na osavremenjavanje nastave, od stručnog pedagoškog kadra zahtevaju preispitivanje i unapređivanje profesionalnog stava. Kontrolisano usmeravanje aktivnosti učenika, vrednovanje takvog usmeravanja, kao i orijentacije i stavovi nastavnika vezanih za to, u značajnoj meri utiču na kvalitet institucionalnog vaspitavanja i obrazovanja učenika.

Uspešna vaspitno-obrazovna praksa u savremenoj školi zahteva uspešne, predate i preduzetne refleksivne nastavnike–praktičare s dubokim i širokim znanjem, veštinama i jasnim stajalištima i kompetencijama, kao i razumevanjem prakse čiji su sastavni deo. Da bi mogli da razumeju i unapređuju svoj praktični rad u školi, nastavnici moraju razumeti sebe, svoje motive, stajališta, želje, ponašanja i preuzeti aktivnu ulogu u konstrukciji svojih znanja.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Neophodno je da nastavnici imaju odgovarajuće kompetencije za rad sa učenicima – stručno-teorijska znanja, praktične i iskustvom potkrepljene sposobnosti i metode, socijalne i lične kompetencije itd. Oni treba da personifikuju one kvalitete koje žele kod učenika da razvijaju: empatiju, poštenje, pravednost, brižnost prema drugima, intelektualnu radoznalost, iskrenost, toleranciju itd.

Poziv nastavnika podrazumeva veoma složeno područje delovanja, tako da su i njihove kompetencije višedimenzionalne. U tom „spektru“ kompetencija centralna dimenzija jeste pedagoška. Osim ovladavanja različitim naučnim disciplinama, izuzetan značaj u osposobljavanju nastavnika ima razvoj njihovih pedagoških kompetencija. Autori na različite načine pristupaju razmatranju ovih kompetencija, a suština razlika u tim pristupima je u tome što one mogu da se posmatraju u širem i užem smislu.

U širem smislu, pedagoške kompetencije podrazumevaju poznavanje celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa: poznavanje prirode pedagoško-psiholoških procesa; planiranje i programiranje nastavnog rada; definisanje vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka; poznavanje i biranje adekvatne metodičke aparature za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva (oblika, metoda, sredstava); izbor vaspitno-obrazovnih aktivnosti i situacija; primena obrazovne i informatičke tehnologije; uvođenje inovacija; poznavanje razvoja i praćenje napredovanja učenika; vrednovanje nastavnog procesa; poznavanje odnosa roditelji – nastavnik itd.

U užem smislu, pedagoške kompetencije se odnose na vaspitni stil (specifični, ličnošću nastavnika obeleženi, način postupanja i rukovođenja nastavnim, tj. vaspitno-obrazovnim procesom). Ove kompetencije su usko povezane sa kompetencijama u području međuljudskih odnosa jer savremena pedagogija posmatra vaspitni proces kao komunikativno delanje, a savremena komunikacijska paradigma analizira čoveka i vaspitanje u polju interakcije.

Savremena, humanistička pedagogija i didaktika zagovaraju emancipaciju kao cilj vaspitanja (samoostvarenje, autonomiju, samoodređivanje i suodređivanje, razvoj kritičkog mišljenja, samopouzdanja, sposobnosti saradnje itd.) (Bostelmann – Fink, 2007; Špoljar, 1999) i didaktičko-metodička rešenja koja su takvim ciljevima određena, drugačija od onih koja su se primenjivala u tradicionalnoj nastavi. U skladu sa ovim polazištem, savremeni pedagoški pravci (komunikativna, emancipatorna i interaktivna pedagogija) shvataju vaspitanje kao transformaciju individue u ličnost, do ostvarivanja slobodnog čoveka, i to u procesu komuniciranja u kome je svaki učesnik svoj konačni kreator.

Danas se vaspitni stil objašnjava načinima intelektualne i emocionalne komunikacije sa učenicima, ili kao interakcija didaktičkih i vaspitnih kompetencija kojima se kreira socioemocionalna klima. Naglašava se da komunikacija u vaspitno-obra-

zovnom procesu mora imati karakteristike socijalne interakcije, ali i pedagoško-metodičke osobenosti. Dakle, pedagoška kompetencija je određena komunikativnom. Savremena nastava podrazumeva dvosmernu i višesmernu komunikaciju, intenzivniju interakciju, saradnju, razgovor kao metodu vaspitanja, stvaralački pristup učenju itd. Nedirektivan stil ponašanja nastavnika, koji se smatra poželjnim, doprinosi poboljšanju socijalnih odnosa među učenicima i boljoj socioemocionalnoj klimi u odeljenju. Istraživanja pokazuju da je nedirektivni stil ponašanja nastavnika povezan sa češćim ispoljavanjem inicijative učenika u komunikaciji – oni u većoj meri izražavaju sopstveno mišljenje, postavljaju pitanja i počinju komunikaciju.

Profesionalni stav koji nastavnici razvijaju proizilazi iz spoja stečenog znanja u profesiji – kao skupa odgovarajućih znanja, veština i sposobnosti, kao i subjektivnih životnih iskustava – sa jedne strane, i unutrašnjih predstava o svetu i ljudima, specifičnih za svakog pojedinca – sa druge strane. Još tokom pripreme za budući poziv, kod nastavnika treba razvijati što fleksibilnije pedagoške kompetencije, jer vreme u kome živimo zahteva i od nastavnika da budu pripremljeni za različite neizvesne situacije i za prilagođavanje promenama. Potrebno je, prema tome, da se tokom njihovog profesionalnog osposobljavanja, vodi računa i o razvoju kreativnosti, a to podrazumeva podsticanje sposobnosti kritičkog promišljanja, inicijativnosti, autonomije misli, intrinzične motivacije i dr. Kreativniji oblici učenja omogućuju da se realizuje i razvojna funkcija škole i učenja kao suštinskog faktora razvoja ličnosti učenika.

PROMENE U OBRAZOVANJU NASTAVNIKA

Konstruktivistička didaktička paradigma, pored ostalog je uticala i na izmene u koncepciji visokoškolske didaktike i metodike, tim pre što su postojali brojni razlozi koji su ukazivali na potrebu kvalitetnijeg obrazovanja budućih učitelja i „širenje“ spektra njihovih kompetencija (Stojanović i dr., 2008). Prilagođavanje novim zahtevima modernog obrazovnog sistema nametalo je potrebu za osavremenjivanjem sistema i sadržaja njihovog obrazovanja na visokoškolskom nivou, s ciljem povećanja efikasnosti vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima. Vodilo se, pritom, računa o tome da je priprema budućih nastavnika svakako i prilika za (in)direktno uvođenje metodičkih inovacija u škole. U skladu s tim, prihvaćeno je stanovište da studente, buduće nastavnike, tokom osnovnih studija treba pripremati za prihvatanje promena kao sastavnog dela pedagoške prakse, pružati im didaktičke i metodičke smernice razradom uputstava i orijentira za planiranje, programiranje, sprovođenje, praćenje i evaluaciju vaspitno-obrazovnog procesa u nastavi, osvešćivati njihove načine razmišljanja, navikavati ih da kritički procenjuju stavove, usvojene vrednosti, stil komunikacije itd.

Treba, dakle, težiti formiranju pedagoški kompetentnih nastavnika koji u svakoj situaciji treba da znaju šta, kako i zašto treba raditi – šta organizovati, usmerava-

ti, predlagati, motivisati, koordinirati, nuditi; *kako* raditi: postupno, odmereno, strpljivo itd.; *zašto*: da bi se došlo do novih saznanja i ostvarili zacrtani ciljevi.

Nastavnici kod kojih je razvijena svest i sposobnost samorefleksije u značajnoj meri primenjuju didaktičko-metodička rešenja koja potencira savremena didaktika i tzv. „metodika omogućavanja“. Samorefleksivnost nastavnika (promišljanje o didaktičko-metodičkim rešenjima koja se primenjuju, sagledavanje rezultata, svest o svojim stavovima, sistemu vrednosti, pedagoškom stilu, kritičko procenjivanje stila komunikacije s učenicima, njihovim roditeljima i kolegama itd.) značajno je povezana sa didaktičko-metodičkim rešenjima koje smatramo savremenim. Istraživanja pokazuju da bolje razumevanje svog praktičnog rada korelira sa fleksibilnijom organizacijom nastave u kojoj se uvažavaju individualne karakteristike učenika, njihove potrebe, interesovanja, podstiče njihova samostalna aktivnost, kombinuju direktni načini rada (pričanje, pokazivanje i sl.) sa indirektnim (specijalno pripremljenom sredinom i situacijama), organizuju situacije problemskog učenja, primenjuje diferencijacija po nivoima složenosti zadataka, inovira didaktički materijal, podstiče razgovor u komunikaciji s učenicima itd.

REFLEKSIVNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Refleksivne kompetencije su neophodne za razumevanje i reorganizovanje načina na koji nastavnici razmišljaju o procesu vaspitanja i obrazovanja, što je preduslov za promene njihovog ponašanja i načina rada. S obzirom da samorefleksija determiniše inovacije u metodici vaspitno-obrazovnog rada, smatra se i jednom od ključnih kompetencija nastavnika.

Zbog složenosti i kompleksnosti metodike nastavnog rada, pitanje koje je neprestano aktuelno u savremenoj didaktici jeste traganje za načinima unapređivanja nastavne prakse, a time i za inovacijama u vaspitno-obrazovnom radu. Ove inovacije u velikoj meri zavise od stručne osposobljenosti kadra koji radi u školama – od profesionalnih (pre svega pedagoških) kompetencija nastavnika jer su one osnova za uspešan metodički rad (Bolton, 2001). Problematiku kompetencija dovodimo i u vezu sa ulogama koje očekuju nastavnike u savremenim uslovima nastavnog rada, a koje su takođe u značajnoj meri inovirane: npr. uloga organizatora nastave koja je „fokusrana na učenika“, kreatora konteksta i podsticajnog okruženja, regulatora socijalnih odnosa u odeljenju, izvora znanja i iskustava, partnera u pedagoškoj komunikaciji, partnera u afektivnoj interakciji, motivatora, dijagnostičara itd. (Rychen, 2004).

Zato su nastavnicima potrebne praktične sposobnosti – samoorganizacije, delotvornosti, kooperacije, sporazumevanja, rešavanja problema, celovitog pristupa, koje će im omogućiti da se stalno stručno usavršavaju i samousavršavaju, prilagođavajući se različitim uslovima i promenama, uz korišćenje raznih izvora znanja, metoda i sredstava. Dakle, osim potrebnih znanja o problematici vaspitanja učenika,

potrebno je da nastavnici i razumeju tu problematiku, razviju lični odnos prema njoj, kao i spremnost i sposobnost da donose odluke o praktičnom postupanju. Najvažnija implikacija komunikativnog pristupa u visokoškolskoj nastavi bila bi da se budućim nastavnicima omogući da dosegnu svoje metakognitivne sposobnosti koje će koristiti u efikasnijim strategijama sticanja znanja – metakognitivno znanje i svest o sebi, poznavanje svojih sposobnosti, motiva, interesa, strategija učenja, proceduralno znanje o kogniciji (Gojkov i dr., 2008).

Nastavnici moraju biti svesni važnosti svojih uloga u školi: organizatora sredine u kojoj učenici borave; stručnih voditelja i posrednika celovitog razvoja učenika, organizatora pedagoške klime u kojoj se razvoj učenika nenasilno podstiče odgovarajućim kognitivnim, afektivnim i psihomotoričkim izazovima; kreatora pedagoško-stvaralačkih situacija; programera individualnog napredovanja svakog učenika, organizatora problemskog i stvaralačkog učenja, inspiratora radoznalosti i kreativnosti, posmatrača i usmerivača razvoja učenika, partnera koji podstiču otvorenu, ravnopravnu komunikaciju i interakciju, istraživača, analitičara svog rada i rada učenika, pokretača kreativnih istraživačkih aktivnosti učenika, inspiratora sticanja novih znanja i umenja, kreatora timske klime; inicijatora saradnje sa roditeljima; inovatora sopstvenih znanja, navika i umenja, inicijatora promena, evaluatora vaspitnih efekata i dr.

To podrazumeva svest o potrebi razvijanja i negovanja pozitivnog emotivnog odnosa prema učenicima, kroz komunikaciju koja se zasniva na pohvalama i ohrabrenjima, kroz veći stepen fleksibilnosti i uvažavanja individualnosti učenika, kroz kreiranje podsticajne atmosfere i ostvarivanje dobrih interpersonalnih odnosa i pozitivnih interakcija, kroz primenu kooperativnog učenja bez zapostavljanja organizacionih komponenti i strukturisanog programa itd. (Schon, 1990).

Stručno napredovanje nastavnika treba shvatati u logičkoj povezanosti inicijalnog i kasnijeg celoživotnog obrazovanja kojim se razvijaju i usavršavaju profesionalne veštine za bolje prepoznavanje i dekodiranje nastavne prakse. Pritom se posebno ističe uloga modela stručnog usavršavanja nastavnika uz pomoć refleksivne prakse, koji stvara pretpostavke za samoučenje i samonapredovanje u kome se apstraktna teorijska znanja prenose na vrlo složen nivo situacijskog i kontekstualnog područja.

Dakle, od nastavnika se očekuje da budu refleksivni praktičari kojima evaluacija treba da bude sastavni deo svakodnevne prakse. Refleksivnost treba smatrati jednom od temeljnih profesionalnih kompetencija nastavnika, jer su refleksivne strategije nužne za proces razumevanja i reorganizovanja načina na koje nastavnici razmišljaju o nastavnom procesu, tj. za razumevanje svog ponašanja i postupanja učenika u tom procesu (Šagud, 2006). Sve ovo bi trebalo biti u funkciji efikasnije metodike nastavnog rada u školi i odražavati se na efikasnije učenje učenika.

Profesionalno povezivanje i saradnja između nastavnika je potrebna da bude jer, kroz diskusije sa svojim kolegama o praktičnim problemima, uče i profesionalno se razvijaju. Zajedničke refleksije podstiču i mlađe i iskusnije nastavnike da promišljaju o svom radu i shvatanju relevantnih pitanja i doprinose da konstruišu zajednič-

ka značenja. Dakle, socijalne kompetencije nastavnika su u uskoj vezi sa njihovim pedagoškim odnosno didaktičko-metodičkim kompetencijama. Učešće u raspravama sa drugim nastavnicima i stručnim saradnicima u školi doprinosi boljem razumevanju i kvalitetnijem organizovanju sopstvenih ideja, stavova i načina razmišljanja. Podizanje svesti nastavnika o vlastitom razmišljanju, znanju i učenju, tj. osnaživanje metakognitivnih sposobnosti, predstavlja korak prema njihovom refleksivnom mišljenju i temelj je razvoja njihove refleksivne prakse.

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici kod kojih je razvijena svest i sposobnost samorefleksije u većoj meri stavljaju akcenat na postupke samostalnog sticanja znanja i iskustava i razvoj svakog učenika u skladu sa svojim potencijalima, sposobnostima, potrebama, sklonostima u podsticajnom okruženju i situacijama za učenje; više primenjuju problemsku metodu koja u većoj meri podstiču samostalnu aktivnost učenika; organizuju nastavu tako da utiče na razvoj saznanjnih i opštih intelektualnih sposobnosti učenika, sposobnosti sticanja, konstruisanja novih znanja i njihove primene u novim situacijama, na razvoj samostalnog, stvaralačkog, divergentnog mišljenja itd.

Značajno je, dakle, da obrazovanje budućih nastavnika bude u skladu sa savremenim naučnim saznanjima i trendovima, u čijoj osnovi je humanistički pristup vaspitno-obrazovnom procesu, kao i konstruktivističko-interakcijska koncepcija učenja. Da bi bili osposobljeni za to – oni, pored znanja različitih filozofskih, socioloških, psiholoških, pedagoških teorija – moraju dobro ovladati metodikom nastavnog rada. Moraju se osposobljavati za primenu modernih interaktivnih, kooperativnih, radioničkih i drugih metoda, organizacionih oblika i načina rada, uz uvažavanje potreba, mogućnosti, prava i interesovanja učenika. Tako formirani stručnjaci će shvatati prednosti indirektnog vođenja i usmeravanja, koje dopušta učeniku da sâm razvija svoju ličnost (u skladu sa svojim mogućnostima), nalazi sopstveni ritam, sâm odlučuje, rešava konflikte putem komunikacije, postaje samostalni.

U suštini profesionalnosti nastavnika leži apriorno shvatanje o tome da fleksibilnost pedagoških akcija i rad u neizvesnosti podrazumevaju podsticaj za kontinuiranu, stručnošću uslovljenu, refleksiju sopstvene slike o učenicima, predstave o sebi kao profesionalnom licu i svakodnevne nastavne prakse. Iz radne svakodnevice konstantno proizilaze situacije koje se u svojoj kompleksnosti ne daju lako rastumačiti i koje se mogu karakterisati kao izazovne. Iako se, sa jedne strane, strukovno znanje i iskustvo mogu smatrati bazom profesionalnog delovanja, ipak ostaje neizvesnost o „ispravnosti“ i delotvornosti postupaka nastavnika. Skoro u svakoj situaciji postoji više opcija za reagovanje od kojih bi se svaka dala valjano obrazložiti, i iz svake situacije proizilaze – u zavisnosti od lične perspektive – različite procene i palete mogućih tumačenja.

Profesionalno delovanje nastavnika mora da uključuje sve učesnike, okolnosti date situacije i dinamiku međusobne interakcije, i da bude praćeno refleksijom odnosno naknadnim preispitivanjem. Da bi nastavnici unapredili svoju nastavnu praksu, implicitno znanje o pedagoškom delovanju koje podrazumeva sve ono što se u svakodnevnoj praksi podrazumeva i „dobro funkcionise“ (*ili, pak, ne*), moraju učini-

ti eksplicitnim, odnosno osvestiti ga, kako bi to znanje uopšte postalo predmet razmatranja, diskusije i poređenja teorije i prakse.

Profesionalni stav u radu sa učenicima treba posmatrati u svetlu važnih kompetencija nastavnika:

(1) *Senzibilnost i responzivnost* – i jedna i druga predstavljaju centralne veličine osnovnog stava koji se temelji na otvorenosti, uvažavanju i poštovanju; prepoznavanje psihičkih stanja i potreba učenika spada u ključne kompetencije nastavnika; kvalitet veze između učenika i nastavnika utiče i na kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa: izgrađivanje međusobnog interaktivnog odnosa koji se temelji na „prisnosti“, „sigurnosti“, „redukovanju stresa“, „podršci pri istraživanju“ i „asistenciji“ predstavlja važan preduslov za zdrav razvoj, naročito u mlađim razredima osnovne škole;

(2) *Orijentisanost ka resursima* – s jedne strane, potrebno je spoznati i podržati kompetencije svakog učenika, interesovanja i potencijal samoedukacije, a, s druge strane, uzeti u obzir i uključiti mogućnosti i resurse kojima raspolažu roditelji; učenike treba sačekati, saslušati i posmatrati; razmisliti i obazrivo se suzdržati; ovakav stav nipošto ne podrazumeva nedavanje bilo kakvih impulsa, kao ni didaktičkog promišljanja; otvorenost i uvažavanje različitosti predstavljaju neke od ključnih profesionalnih kompetencija: shvatanjem pojma „različitosti“ u pozitivnom smislu i orijentisanost ka potencijalima omogućava kulturno-rolski istančano ophođenje prema svakom učeniku i njegovoj porodici;

(3) *Istraživački stav* – da bi se pedagoške situacije mogle obuhvatiti i razumeti u svojoj kompleksnosti, nastavnici moraju naučiti da dokumentuju i sistematski vrednuju svoja posmatranja i iskustva u vidu: beleženja posmatranog; zapisivanja razgovora; foto i video dokumentacija; naknadna rekonstrukcija situacije i sa njom povezano rasterećenje od pritiska izazvanog obavezom reagovanja nastavniku omogućava da se stavi u perspektivu učesnika u datoj situaciji, da prepozna „ustaljene“ strukture ili one stvari koje se nisu ispoljile očigledno već implicitno, te da sopstveni postupak kritički preispita; tako će moći da oceni sopstvenu delatnost u nastavnoj praksi i planira budući rad u skladu sa zahtevima prakse.

Sa ovim ključnim kategorijama profesionalnog stava povezano je i specifično razumevanje važne uloge nastavnika da učeniku omogućava aktivno učestvovanje u sopstvenom procesu obrazovanja i vaspitanja, stvara za to potrebne uslove i sporazumeva se sa učenikom. Upuštanje u procese sporazumevanja sa učenicima, istraživačko i samorefleksivno ophođenje prema sopstvenoj praksi i konfrontacija sa dosadašnjim radnim iskustvom su elementi koji podrazumevaju da su nastavnici i sami učenici koji kontinuirano unapređuju svoje kompetencije.

PITANJA ZA REFLEKSIJU I SAMOREFLEKSIJU

Kako bi profesionalni stav postao trajna komponenta nastavnog rada, potrebno je da nastavnici promišljaju o sledećim pitanjima koja mogu biti značajna za refleksiju i samorefleksiju:

- Koja društveno i kulturološki uslovljena slika o vaspitanju i obrazovanju utiče na moj nastavni/pedagoški rad?
- Posmatram li detinjstvo i školovanje kao samostalan i punovredan životni period ili kao pripremu za odrasli životni period?
- Koja je uloga deteta/učenika u današnjem društvu i za kakvo društvo želimo da ga vaspitamo i obrazujemo?
- Kako zamišljam „idealnu“ porodicu?
- Koji porodični uslovi odrastanja su neophodni za zdrav razvoj dece/učenika?
- Koju ulogu imaju nastavnici/pedagoški stručnjaci kao osobe na koje je učenik upućen?
- Kakva je moja slika o detetu/učeniku i koji je moj apriorni profesionalni stav?
- Koje pedagoške vrednosti i norme su u osnovi mog rada?
- Koje kompetencije poseduju učenici mlađih razreda osnovne škole i na koji način oni uče?
- U kojoj meri se moja slika o razvoju učenika bazira na mom ličnom životnom iskustvu odnosno na „porodičnoj tradiciji“ i/ili vaspitnom stilu u porodici i školi?
- Koji je značaj vaspitanja i učenja u periodu posle sedme godine života?
- Da li u praksi mogu da radim na način koji odgovara mojim ličnim ubeđenjima i stavovima?
- Koji je značaj školske sredine za učenje i vaspitavanje učenika?
- Koji značaj imaju kontakti sa drugim učenicima za razvoj (socijalnih) kompetencija?
- Koji izazovi i potencijali su povezani sa institucionalnim obrazovanjem i vaspitanjem?
- Sa kojim osnovnim stavom prilazim roditeljima koji potiču iz različitih kultura i društvenih slojeva odnosno sa različitim porodičnim situacijama?
- Kako izgledaju moja konkretna iskustva sa učenicima u mlađim razredima osnovne škole?
- Koja dosadašnja iskustva u radu sa učenicima ovog uzrasta su za mene pozitivna, koja su predstavljala izazov, a koja opterećenje?

- Koja osećanja povezujem sa radom u učionici?
- Kako mogu postići da se primarno orijentišem prema potrebama učenika (umesto prema sopstvenim) kada je u pitanju želja za autonomijom?
- Koje rutinske radnje su se ustalile u mom ophođenju sa učenicima, i čime ih obrazlažem? Koje alternative smatram prihvatljivim?
- Na koji način mogu izbeći osećaj preopterećenosti ili nemoći pred određenim zahtevima i koje lične, socijalne i strukturalne resurse pritom mogu primeniti?
- Koje mogućnosti samorefleksije mi stoje na raspolaganju?
- Na koji način mogu što kompletnije da percipiram i razumem različite perspektive?
- Na koji način mogu da profesionalno pristupim „neizvesnosti“ postupanja? Kako da izbegnem primenu rutine i „sigurnih recepata“? Kada mogu da nađem vremena za refleksiju (u timu)?
- Kako reagujem kada mi se ponašanje učenika i/ili njegove porodice učini „stranim“? Kako da izgradim pristup koji se bazira na razumevanju i uvažavanju?
- Kako sam se ponašao/la u situacijama koje su za mene predstavljale izazov u odlučivanju i postupanju, u kojima sam se osećao/la preopterećeno ili nedoraslo zahtevima te situacije? Kako objašnjavam svoje postupke?
- Koji lični resursi mi stoje na raspolaganju pri radu i koji su resursi prisutni u timu?

ZAKLJUČAK

Kritičko i ispitivačko ophođenje prema nastavnom radu od stručnog osoblja uvek zahteva i samorefleksivan pristup sopstvenim profesionalnim postupcima: npr. „zašto postupam onako kako postupam?“; „kako sopstvenim interakcionim ponašanjem utičem na učenike?“ i sl. Naknadna timska analiza situacije omogućava nastavniku rasterećeno, multiperspektivno približavanje kompleksnosti socioloških procesa. Veliki vaspitno-obrazovni potencijal leži u činjenici da se nastavne situacije uvek mogu posmatrati iz različitih uglova; takođe, značajno je ciljano konsultovanje teorijskih znanja (na primer iz oblasti razvojne psihologije).

Za didaktiku je metakognicija, kao aspekt samoorganizovanog učenja, vrlo interesantna. Zato se sprovede mnoga istraživanja kojima se nastoji da se sagledaju mogućnosti da se didaktičkim instrukcijama podstiču metakognitivne sposobnosti (Gojkov, 2007). Na ovo treba gledati i kao na mogućnosti da se u izvesnom smislu empirijski validiraju gledišta vezana za kogniciju kao samomodifikujući sistem, i na učenje kao samoregulisani proces. Ova perspektiva u pedagoškoj psihologiji podsta-

kla je didaktičare da – prihvatanjem kontekstualnog pristupa intelektualnim sposobnostima (Sternberg) – tragaju za mehanizmima kojima bi se sposobnosti mogle bolje upoznati i razvijati u kogniciju. Podsticaj za ovo bili su i nalazi istraživanja kojima se tvrdi da korišćenje kognitivnih strategija učenika i samoregulacija imaju značajnog uticaja na akademsko učenje.

Utvrđeno je da nastavnici koji su svesni potrebe svoje refleksivne delatnosti u većoj meri utiču i na učenike da razvijaju kritički stav kojim se podstiče svest o procesu konstrukcije znanja. Podsticanje svesnosti učenika o konstrukciji znanja u savremenoj didaktici smatra se ključnim za ostvarivanje važnih nastavnih ciljeva: za razvijanje misaonih sposobnosti učenika, pre svega rasuđivanja, razumevanja višestrukih perspektiva, zauzimanja određene pozicije u odnosu na uverenja koja se mogu artikulirati i braniti itd.

Ovakvi efekti nastave su poželjni jer je u kontekstu u kome živimo poželjno da kod većine članova savremenog društva misaoni procesi budu prožeti stavom kritičnosti, s obzirom da je kritička verifikacija činjenica preduslov ispravnog zaključivanja i autonomnog funkcionisanja ličnosti u uslovima savremenog života. Temelje za ovo treba graditi u ranom detinjstvu, od samog početka školovanja, pod uticajem kompetentnih, refleksivnih nastavnika.

Literatura

- Bolton, G. (2001). *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gojkov, G. (2007). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. i A. Stojanović (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*. Vršac: VŠV.
- Greenspan, S. (2004). *Razvoj zdravog uma*. Lekenik: Ostvarenje.
- Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Moran, M. J. (1998). The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Collaborative Learning and Reflective Practice. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.): *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 405–418.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen. Das Konzept der Dilemmasituationen. In: *Zeitschrift Frühe Bildung*, 2011/0.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu. *Pedagogija*, 4, Beograd.

- Ross, D. D., Bondy, E. And Kyle, D. W. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rychen, D.S. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations* (DeSeCo): Strategy paper on key competencies <http://www.unal.edu.co/diracad/competencias/KeyCompetences.pdf>
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
- Stojanović, A. (2006). Pedagoška dimenzija kompetencija učitelja i vaspitača, u: Grupa autora: *Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: VŠV.
- Stojanović, A. (2008). *Metodološki pristupi moralnom vaspitanju*. Vršac: VŠV.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Špoljar, K. (1999). Konstruktivistička paradigma u istraživanju i unapređivanju prakse odgoja i istraživanja, u: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. Maribor.

Prof. dr Aleksandar Stojanović

University of Belgrade, Teacher-training Faculty in Belgrade
Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov“ in Vrsac

THE IMPORTANCE OF REFLECTIVE TEACHERS` AND STUDENTS` COMPETENCIES IN CONTEMPORARY TEACHING

Summary

Reflective competencies are necessary for understanding and reorganizing the way in which teachers think about the educational process, which is a prerequisite for the change of their behavior and ways of teaching. The fact that self-reflection is determined by innovations in the methodology of teaching is considered to be one of the key competencies of teachers. Teachers who are aware of the needs of their reflexive activity to a greater extent influence the students to develop a critical attitude that promotes awareness of the process of construction of knowledge. Encouraging awareness of students about the construction of knowledge in modern didactics is considered crucial to the achievement of important educational objectives: the development of reasoning abilities of students, primarily reasoning, understanding multiple perspectives, taking a particular position in relation to beliefs that can articulate and defend, etc.

Key words: *teacher competence, reflection, modern teaching, thinking ability of students.*



Снежана Пртљага

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“, Вршац

УЧЕЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ИЗ УГЛА КУРИКУЛУМСКЕ ТЕОРИЈЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У оквиру курикулумске теорије остварује се нова парадигма образовно-васпитног процеса утемељена на учењу компетенција, за разлику од традиционалне парадигме која је базирана на поучавању с доминантном улогом наставника као „свезнајућег поучаватеља“, односно преносиоца знања. У добу изразито брзе акумулације знања није довољно да учитељ предаје, а ученици слушају и репродукују. Нови модел компетенцијског учења ученицима додељује нову улогу – улогу самосталног учења и преузимања одговорности за постигнућа у учењу, као и свесно, одговорно и целоживотно учење. У моделу компетенцијског учења ученик је главни субјект образовно-васпитног процеса и као такав преузима одговорност за успех у учењу и развија сопствене могућности и стратегије самосталног учења, где је контемплација од изузетне важности. Овакво учење подразумева разумевање, примену и закључивање, избор и идентификацију значајних информација и њихово претварање у појмове, правила, законе, дефиниције, закључке, доказе, хипотезе, идеје, симболе, формуле, вредности. Мењање улоге ученика претпоставља и нову улогу наставника, у којој стицање адекватних компетенција и њихово успешно примењивање постаје незамењив сегмент квалитетног наставног процеса

У раду смо покушали да представимо важност курикулумске теорије и најзначајнијих компетенција које бивствују у садашњем времену. Посебну пажњу посветили смо дидактичко-методичкој организацији наставе, уз акценат на креативним и иновативним активностима у раду са ученицима, где би приоритетно место заузела примена различитих дидактичких стратегија и динамизама – хеуристичке стратегије, пројектна, проблемска, креативна, искуствена, отворена настава.

Кључне речи: курикулумска теорија, компетенције наставника и ученика, савремени дидактички приступ.

УВОД

Мноштво различитих теорија у деведесетим годинама прошлог века концентрисало се на крај претходног стања ствари означеног и артикулисаног као *постмодерност*, *постиндустријско друштво*, *друштво знања* итд. Упркос разлици, све ове расправе указале су да се на крају XX века налазимо пред ра-

ђањем новог друштвеног феномена – *глобализације*. Глобализација захвата све сфере друштва, па тако не заобилази ни образовање. Образовање у доба глобализације постаје референтна тачка која помаже у подстицању и остваривању повољних прилика за развој појединца током читавог живота. Мењају се циљеви и задаци образовања, уместо припреме за живот, за одређену професију или радно место, што је био основни принцип традиционалног образовања, циљ савременог образовања уско се везује за развојне потребе друштва, а изражава се као стално, непрекидно образовање, преношење акцента на самосталан рад, развој интересовања и могућности појединца, његове самоконтроле и самооцењивања (Ђорђевић, 1995, 2005 према: Пасер, 2008).

Будући да знање постаје један од најзначајнијих друштвених ресурса, неопходна је промена парадигме образовања. Уместо старе парадигме, која се темељила, углавном, на репродукцији и преношењу готовог знања, концепт нове парадигме базира се на подстицању развоја компетенција. Савремено образовање мора бити у функцији развоја способности ученика који ће знање стицати, откривати, креирати, иновирати и др. Односно, концепт савременог образовања треба да се развија у складу са захтевима и потребама *друштва знања*, тј. *друштва које учи*.

Намећу се питања: Како све ово остварити? Шта конкретно треба урадити? На који начин одговорити свим овим захтевима?

Први корак је, по нашем скромном мишљењу, промена фокуса, односно са наставника преbacити фокус на ученика, са „дидактике рада учитеља“ на „курикулум усмерен на ученика“. Дакле, уместо да се истиче оно шта ће учитељи урадити, објаснити, показати, потребно је истаћи шта би ученици требало постићи, односно које компетенције ученик треба да стекне (Матијевић 2009: 23-26). Даље, прелазак на компетенцијски приступ заснован на курикулумској теорији подстиче самосталност код ученика, тимски рад, креативност и тако припрема ученике за целоживотно учење. Оно што је још потребно урадити јесте научити ученике да уче, не само из уџбеника, већ из различитих извора јер „знати учити у овом времену значи и знати самостално посматрати и проучавати свет који ученика окружује“ (Матијевић 2009: 28).

ТЕОРИЈЕ КУРИКУЛУМА

Уопштено значење појма *теорија* могло би се дефинисати као промишљено и уопштено знање о некој појави, односно потврђена хипотеза (Анић, 1991, према: Циндрић, Миљковић, Стугар, 2010). Многобројни научници су се бавили програмирањем васпитно-образовног рада и тако створили фонд конзистентног знања о овим питањима, што је резултирало легитимност теорије курикулума.

Корене теорије курикулума налазимо у првој половини XX века у Америци, одакле се проширује на Европу, али свој пуни замах остварује током 60-их и 70-их година XX века.

Неколико последњих деценија стиче се утисак да је свет образовања преплављен текстовима на тему *курикулум*. Будући да се код нас термин *курикулум* појављује релативно скоро, тачније последњих деценија XX века, није на одмет да се на почетку осврнемо на тумачење самог појма.

Изворно значење појма курикулум потиче од латинског језика у којем *curriculum* означава „стазу за трчање“, односно „тркалиште“. Дакле, сугерише усмереност правца кретања, утврђеност циља и одређеност места. Најкраће би се курикулум могао представити као „курс или план учења“ (Клеменовић, 2009). У литератури наилазимо на широку лепезу одређења појма *курикулум*, као и на различита тумачења његових функција. За неке ауторе курикулум представља садржај проучавања, док други сматрају да он обухвата све образовне активности. Не постоји јединствено педагошко поимање курикулума. Рифкин (2006) сматра да се поимања курикулума налазе између европског хуманизма и идеализма, с једне стране, и америчког прагматизма с друге. У педагошком речнику (Мијатовић и сар. 1999: 648) курикулум се третира као појам који „обухваћа прецизну и суставну укупност планираног одгоја и образовања (циљ, задаће, организација, методе, медији, стратегије и евалуација учења) [...] а темељна му је карактеристика ученику оријентирано учење“. Дакле, много је различитих одређења појма *курикулум*, међутим већини је заједничко више елемената који чине савремени курикулум, а то су: циљеви учења, задаци учења, садржаји учења, услови, организација и технологија учења и поучавања, као и вредновање ученикових постигнућа (Циндрић, Миљковић, Стугар, 2010).

Курикулум данас представља веома сложену филозофију васпитања, образовања и школе која одговара на четири кључна питања:

- Шта? (циљеви: шта се жели постићи васпитањем и образовањем, за шта ученици треба да буду оспособљени)
- Који садржаји? (шта треба учити да би циљеви били постигнути, а ученици оспособљени)
- Каква организација и које методе учења и поучавања? (како организовати учење да би било успешно и корисно)
- Како вредновати? (на који начин мерити и процењивати резултате учења) (Циндрић, Миљковић, Стугар, 2010).

Овде морамо споменути одређене курикулумске концепте, од којих се издвајају два доминантна, а то су: 1. Хуманистички, који је оријентисан на развој општих способности и целине личности детета и 2. Функционални, одређен спољашњим циљевима и окренут развоју специфичних способности и вештина (Клеменовић, 2009; Превишић, 2007).

Хуманистички курикулум

Овај курикулум оријентисан је на ученика као активног члана са свим својим развојним потенцијалима, могућностима и интересовањима, који захтева оспособљени наставнички кадар за адекватно препознавање, праћење и развијање. Заговорници овог курикулума указују на то да савремена школа мора ученицима пружити могућност да уче на неки нов начин – активно, партнерски, откривачки, креативни и у пријатељској атмосфери. Дакле, из угла васпитног циља: слобода, самосталност и личност, а знање, креативност и компетенција из угла образовног циља, незаобилазни просоцијални циљ: духовност и хуманост (Превишић, 2007).

Функционални курикулум

Када кажемо функционални курикулум, мислимо на курикулум који је оријентисан на праксу и оспособљавање, тј. на коначни производ тог процеса (Циндрић, Миљковић, Стугар, 2010). Овде се унапред све предвиђа и искуствено потврђује. Тражи се јасно постављена сврха, циљеви и задаци од којих се креће, затим организација, начин рада, средства и егзактно мерљиви резултати. Овакав курикулум више личи на неки административни документ у коме нема места креативном наставничком маневру (Превишић, 2007).

Веома је важно да се разјасни разлика између *плана и програма* и *курикулума*, јер и данас многи аутори користе ова два термина као синониме. Међутим, на тај начин долази до занемаривања свега осталог што се дешава у установи, а што има подједнаку важност за развој детета. Зато, добру полазну основу даје Вокерово широко одређење курикулума. Према овом аутору, курикулум обухвата све активности наставника и ученика, садржаје који су ушли у програме наставе и учења, а који затим представљају базу за процену успеха и школе и ученика; начине на које се ови садржаји организују и успостављају везе у односу једни према другима и у односу према осталим елементима у тренутној образовној ситуацији, у одређеном времену и месту (Милутиновић, 2008).

Стругар и сарадници (2007) у својој књизи *Дидактика и курикулум* јасно наводе разлике између курикулума и плана и програма:

- Курикулум се темељи на анализи животних ситуација, из чега произилазе потребне оспособљености, квалификације и др. саставнице курикулума.
- Курикулум се утврђује демократским начином, а то је предлагање и избор предлога на различитим нивоима (ученици, родитељи, наставничко веће, друштвена заједница).
- Развој курикулума утиче на разумевање програма на основу предвиђених исхода учења, за разлику од традиционалног програма који су униформисани и затворени.

- Курикулум узима у обзир објективну друштвену стварност, за разлику од традиционалних програма који су углавном одвојени од друштвене стварности и прављени су у склопу идеализованог појма образовања.

Као што смо рекли, термин *курикулум* код нас почиње да егзистира у време реформи започетих последњих деценија XX века, са надом да ће он допринети успеху реформи, односно иновација које се реформом уводе. Сматра се да је прелазак на курикуларни приступ најбољи пут да се образовни систем отвори и прилагоди захтевима времена и осигура простор за стална побољшања и развој система образовања. Курикуларни приступ доводи до превазилажења униформности система образовања и све већег уважавања социокултурних особености ученика, као и локалних специфичности у образовним потребама (Александрић, 2009). Такође, овакав приступ даје школама одређени степен аутономије који намеће промишљање о сопственим специфичностима и проналажење адекватних решења.

Курикулум мора бити подложен сталним променама уз уважавање трајних вредности на које се надограђују нова постигнућа свих сфера, пружајући могућност свим актерима да сопственим темпом достигну жељене циљеве.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ И КЉУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Крај XX и почетак XXI века обележени су као доба економских и социјалних промена, као и муњевите транзиције друштва у „друштво знања“, што је наметнуло захтеве за новим приступом образовању и учењу. Образовање као капитал савременог друштва постаје кључни фактор економског развоја. Знање постаје битан фактор конкурентности, а интелектуални капитал је један од значајнијих ресурса једног друштва. Европска унија препознаје потребу за променама и преко Европског савета, Комисије и радних група, реагује и развија оквир од осам кључних компетенција, дајући опис знања вештина и ставова који чине саставни део сваке од ових домена.

На тај начин компетенције улазе у свет образовања и заузимају значајно место. Овде је, можда, тренутак да се разјасне појмови: *компетенција* и *кључне компетенције*. *Компетенција* се односи на збир вештина, знања, вредности и ставова, а осим знања и вештина обухвата и способност учења (Пасер, 2008). Релевантни документи Европске уније дефинишу *кључне компетенције* као „трансферабилни, мултифункционални пакет знања, вештина и ставова које су свима неопходне за лично остварење и развој, инклузију и запослење. Оне треба да се развију до краја обавезног образовања или обуке и треба да представљају основу

за даље учење као део дугорочног учења.“¹ Овде ћемо дати преглед осам кључних компетенција наведених у Европском оквиру European Commission²:

1. Комуникација на матерњем језику: способност изражавања и интерпретације мисли, осећања и чињеница у усменој и писаној форми и различитим контекстима;
2. Комуникација на страном језику: поред оних уграђених у комуникацију на матерњем језику, још и способност медијације и међукултурног разумевања;
3. Математичка писменост и основне компетенције у науци и технологији: употреба сабирања, одузимања, множења и дељења за решавање проблема у свакодневним ситуацијама; способност и спремност коришћења знања и методологије за тумачење света природе;
4. Дигиталне компетенције: овладавање употребом електронских медија у послу, комуникацији и слободном времену; логичко и критичко мишљење, управљање информацијама и комуникацијске вештине;
5. Учити да се учи: способност организовања сопственог учења: ефективног управљања временом, решавање проблема, усвајање, обрада и евалуација новог знања и његова примена у различитим животним контекстима, доприносећи управљању каријером;
6. Интерперсоналне и грађанске компетенције: ефективна интеракција са појединцима и у групама, решавање конфликта у јавним и приватним сферама живота;
7. Предузетништво: пасивна и активна компонента; способност и спремност прихватања туђих, односно креирања сопствених иновација; преузимање одговорности за поступке, развој стратешке визије, постављање и испуњавање циљева и мотивисаност за успех;
8. Културна експресија: вредновање важности креативног изражавања идеја, искустава и емоција у различитим медијима, укључујући музику, књижевност и примењену уметност.

Из овога можемо закључити да се целокупни систем образовања организује око онога што је суштинско за ученике, односно онога што они могу да ураде на крају процеса образовања. Нови модел компетенцијског учења ученицима додељује нову улогу – улогу самосталног учења и преузимања одговорности за постигнућа у учењу, као и свесно, одговорно и целоживотно учење. У моделу компетенцијског учења ученик је главни субјект образовно-васпитног процеса и као такав преузима одговорност за успех у учењу и развија сопствене могућности и стратегије самосталног учења, где је контемплација

¹ B. EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture: Implementacija „Образовање и обука 2010“ Кључне способности за дугорочно учење, доступно на: <http://www.pedagog.rs/evroperjem pska%20uniija.php>

од изузетне важности. Овакво учење подразумева разумевање, примену и закључивање, избор и идентификацију значајних информација и њихово претварање у појмове, правила, законе, дефиниције, закључке, доказе, хипотезе, идеје, симболе, формуле, вредности. Мењање улоге ученика претпоставља и нову улогу наставника, у којој стицање адекватних компетенција и њихово успешно примењивање постаје незамењив сегмент квалитетног наставног процеса.

СТРАТЕГИЈЕ И МЕТОДЕ У ОКВИРУ КУРИКУЛУМСКИХ ТЕОРИЈА

У оквиру курикулумске теорије остварује се нова парадигма образовно-васпитног процеса утемељена на стицању компетенција, за разлику од традиционалне парадигме која је базирана на поучавању с доминантном улогом наставника као 'свезнајућег поучаваатеља', односно преносиоца знања. У добу изразито брзе акумулације знања није довољно да учитељ предаје, а ученици слушају и репродукују. Оно што је неопходно урадити да би се овакво стање превазишло је иновирање дидактичко-методичке организације наставе, тако што би се акценат ставио на креативне и иновативне активности у раду са ученицима, применом различитих стратегија поучавања – хеуристичка, пројектна, проблемска, креативна, искуствена, отворена настава. Актуелност и потреба за променама у организацији наставе и њеном модернизовању проистичу из неопходности да ученик учи путем стицања искуства и решавањем проблема.

Током XX века многи научници промишљају о превазилажењу проблема у традиционалној настави (давање готових знања, неговање памћења, занемаривање мишљења, запостављање стваралачког рада ученика и сл.) и изналажењу решења за њену модернизацију. Потребно је довести до промене улога ученика и наставника. Ученици би требало самостално да истражују, анализирају, решавају задате проблеме, а наставник из своје доминантне улоге предавача, прелази у улогу координатора, истраживача и сарадника. Односно, ученику треба омогућити активно укључивање у наставни процес, провоцирајући га на истраживање. Дакле, уместо предавања, трансмисије знања, осигурати да дете самостално истражује.

Неопходно је афирмисање метода учења које могу да активирају ученике и створе простор за њихово стваралаштво, развој мишљења, решавање проблема, подстицање различитих способности и целокупне личности. Односно, омогућити стицање кључних компетенција, које ће омогућити ученику да достигне индивидуалну и социјалну успешност. Између разних метода за остваривање циљева у настави која је усмерена на ученика, мислимо да је најадекватнија *пројект метода*. Сценарији наставе засновани на *пројект методи*, омогућују учитељу да буде самосталнији, да организује различите наставне ситуације у којима ће у првом плану бити ученик, а не наставни план (Вилотијевић, 1999). Од пасивних посматрача, ученици се претварају у активне учеснике у припреми,

остваривању и вредновању наставних ситуација. Учитель има улогу организатора, човека који мотивише, подстиче, усмерава, прати рад ученика. Ученик мора да се навикава на активно, самостално учествовање у раду развијајући притом радозналост, отвореност за нове идеје и толеранцију према другима. Осим тога, овакав начин рада наглашава активну партиципацију деце, што подстиче развој не само знања и вештина, већ и емоционалне, моралне и естетске сензибилности ученика (Слуњски, 2001), те одговара захтевима савременог друштва.

Пројект метода је дефинисана на различите начине, али можемо је описати као „конструктивну активност која има циљ“ (Ђорђевић 2000: 101), или „активност која поставља проблем уму и на које се он сав усредсређује како би их решио до краја у једној нормалној ситуацији“ (Clausse, 1972, према: Ђорђевић 2000: 101).

Циљ ове методе јесте да се ученици оспособе за истраживачки рад, да истражујући долазе до нових сазнања, стичу комуникативне вештине (радећи у групама) и развијају систематично мишљење.

Без намере да детаљније разрадимо пројекатску наставу, ево само неколико предлога пројеката који би се могли реализовати са ученицима на нивоу основне школе:

- прављење прегледа догађаја у неком историјском периоду;
- српски манастири у Рашкој области;
- анализа повезаности појава (како су услови живота обликовали различита занимања људи);
- борба за здрав ваздух у вашем граду (Пешикан, 2003; Вилотијевић, Вилотијевић, 2010).

Осим пројект методе, важно место заузимају и друге иновативне методе (проблемска, истраживачка, откривачка и др.) које такође имају значајну улогу у стицању компетенција ученика, али о њима можда неком другом приликом. Пројектну методу акцентовали смо из разлога што је најмање заступљена у настави, иако је она важан облик школског рада, за који би се, због његових карактеристика, морало наћи место на свим образовним нивоима.

ЗАКЉУЧАК

Почетком XXI века сведоци смо крупних промена на глобалном нивоу у свим сферама друштвеног живота, које су изазване научним, културним, политичким и економским променама. Образовање је такође под снажним утицајем тих промена. Бројни аутори бавили су се унапређењем васпитно-образовне праксе и усаглашавањем курикула са најновијим захтевима *друштва које учи*. На почетку овог века констатовано је да је неопходно васпитање и образо-

вање усмерити на развој аутономије и одговорности ученика, што подразумева укидање ауторитарног, контролишућег приступа, односно хуманизацију односа деце и одраслих (Слуњски, 2006). Још једна важно питање којим се морамо позабавити јесте научити децу да уче. Фокусирањем процеса образовања на учење учења, правимо темеље за целоживотно учење, што је један од главних захтева савременог доба. Знање не сме бити статична, већ развојна категорија (Слуњски 2006: 282), што подразумева замену акумулације пасивног знања, активним учењем, тј. изграђивање властитог знања. Промена старе парадигме образовања новом, која се темељи на подстицању и стицању компетенција, једини је начин који може гарантовати могућност квалитетног одговора на изазове које нам поставља савремено друштво и допринесе развоју *друштва знања*.

Литература

- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – организација наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2010). *Пројектна настава*. Београд: Школска књига.
- Ђорђевић, Б. (2000). Креативност и интелигенција, *Зборник* 6. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 147–162.
- EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture: Implementacija „Образовање и обука 2010“ Кључне способности за дугорочно учење, доступно на: <http://www.pedagog.rs/evropska%20uniija.php>
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад–Вршац: Савез педагошких друштава Војводине – Висока школа за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Кључне компетенције „учити како учити“ и „подузетништво“ у основном школству Републике Хрватске, Истраживачки извештај, Институт за друштвена истраживања, Центар за истраживање и развој образовања, Загреб, 2007, доступно [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/2815170B680F82FEC125741A004F96F0/\\$File/NOTE7D6JZ6.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/2815170B680F82FEC125741A004F96F0/$File/NOTE7D6JZ6.pdf)
- Матијевић, М. (2009). Дидактика наставе усмјерене на ученике, *Зборник радова* „Курикулуми раног одгоја и обавезног образовања“. Загреб: Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу.
- Мијатовић, А. и сар. (1999). *Основе савремене педагогије*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Пасер, В. (2008). Компетенције за доживотно учење – образовање, у: *Компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Превишић, В. (2007). Педагогија и методологија курикулума, у: *Курикулум*. Загреб: Школска књига.
- Рифкин, Ј. (2006). *Европски сан*. Загреб: Школска књига.
- Слуњски, Е. (2001). *Интегрирани предшколски курикулум: рад дјете на пројектима*. Загреб: Мали професор.
- Слуњски, Е. (2006). *Стварање предшколског курикулума*, Мали професор. Загреб–Чаковец: Висока учитељска школа.
- Циндрић, М., Миљковић, Д., Стугар, В. (2010). *Дидактика и курикулум*. Загреб. ИЕП-Д₂.

Snezana Prtljaga

Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov“ in Vrsac

STUDYING COMPETENCIES FROM THE CURRICULUM THEORY OF EDUCATION PERSPECTIVE

Summary

In the frame of the curriculum theory a new educational process paradigm is implemented. It is founded on the study of competencies unlike the traditional paradigms which are based on the study in which the teacher is the ‘all knowing one’ the conveyer of knowledge. In the age of quickly accumulated knowledge it is not enough for the teacher to teach and the students to listen and reproduce. The new competency based model of learning assigned a new role to the students – the role of the independent learners who take responsibility for their achievements and develop their own possibilities and strategies for learning, where contemplation is of extreme importance. This type of learning implies application and inference, choice and the identification of important information as well as their transformation into terms, rules, laws, definitions, conclusions, evidence, hypotheses, ideas, symbols, formulas and values. The change of the learners’ role implies a change of the teachers’ role, in which the acquisition of competencies and their successful implementation become invaluable segment of quality teaching process.

In the paper we have tried to show the importance of the curriculum theory and the most important competencies in this day and age. We have devoted special attention to the didactic-methodological organization of classes, with an accent on the creative and innovative activities in the work with pupils, where the implementation of different didactic and dynamism would have priority – heuristic strategies, project, problem, creative, inclusive and open education.

Key words: *curriculum theory, competencies of the teacher and pupil, modern didactic approach.*



Doc. dr Kristinka Č. Ovesni

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Doc. dr Milica M. Mitrović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

EMPLOYEES' SELF-EVALUATION OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN ORGANIZATIONS*

Abstract: This paper explores the research findings of the effects of the employees' self-evaluation of educational opportunities in their organizations as a relevant element of the processes of educational planning and innovation. The research was inspired by pedagogically and andragogically relevant influences of multiple theoretical and empirical findings about the importance of inclusion of adult learners in the process of educational planning, and the importance of self-evaluation for implementation of Evaluation as Process of Learning Model. The main purpose of research was to explore and to describe employees' self-evaluation of educational opportunities.

In the empirical aspect of research we applied a quantitative, non-experimental, descriptive research method. Accordingly, the basic techniques for gathering data were questioning and scaling by the instrument designed as a survey comprised of questionnaire and modified five-point Likert-type scales. The empirical data was collected from a random sample of 720 respondents. The respondent employees from different organizations in Serbia evaluated: availability, importance, and frequency of participation in a variety of educational and learning activities.

Based on the quantitative analysis of the findings, we gained insight into the data which imply modifications in further research orientations, and the broader and more intensive inclusion of employees in the field of planning of adult education.

Key words: *self-evaluation, adult education, educational planning, Evaluation as Process of Learning Model, quality of evaluation.*

* This article is a result of the project „Models of evaluation and strategies for improvement of education quality in Serbia“, No 179060 (2011–2014), financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development, Republic of Serbia.

EVALUATION OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN ORGANIZATIONS AS PROCESS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF EDUCATION

In this paper, we considered evaluation of educational opportunities is an integral part of the process of educational planning, while employees' self-evaluation of educational opportunities in their organization we considered as relevant element of this processes. Many research findings from analyzed relevant literature pointed to the importance of participation of employees in evaluation of organizational activities, especially in the field of education, learning and human resource development (HRD). Consequently, we also considered employees' self-evaluation of educational opportunities in their organization as integral part of process of improvement quality of education, as HRD opportunity, and as usage of existing and creation of new educational opportunities.

Employees' Self—Evaluation and Quality of Education. Concordance among authors who consider quality of education from a critical approach perspective, are evident (Moss & Pence, 1994, In: CECDE, 2004; Moss & Dahlberg, 2008). They consider quality of education as a socially constructed concept, that definitions of quality of education are in constant processes of change and improvement, and that it continuous, ongoing process. Accordingly, as Wangmann suggest, in the process of conceptualization of quality of education one should distinguish „components that contribute to quality“ and „components that determine quality“ (Wangmann, 1995, In: CECDE 2004: 20). Through such insights, we are able to understand that paradigms and research perspectives focused on the phenomena of quality of education are multiplying; they enable following up certain tendencies in the process of conceptualization of quality of education, too. Relevant tendencies in this process, according to Mitrović (2014), are:

- 1) emphasizing importance of quality of processes of education;
- 2) acceptance of importance of context for concept of quality (of education); and
- 3) increasing importance of self-evaluation and participation of learners in the evaluation processes.

Additionally, working/learning context, as well as subjective position of employees in the evaluative processes is emphasized. Concerning working/learning context different dynamic and structural characteristics are emphasized: changing context, employee's intentions, expectations and activities, their interactions, and overall local specificity. Immanent position of employees in the evaluative processes is extended to: self-evaluative activities, peer-evaluative activities, and to participation of evaluation in all phases of process of evaluation. Such position have potential to overcome ignoring personal meanings of educational activities for participants in learning processes, as one of the unacceptable assumptions in viewpoints of educational planning in 20th century. Advancement in the processes of evaluation is trigge-

red by changed perspectives about purposes of evaluation in education and by purposes of reflections about quality of education: from assumptions that obtained data are in function of external quality control of whole system, and in function of management (as a form of control), toward the request for self-reflection and self-development of employees.

Employees' Self-Evaluation as Component of Learning and of Educational Planning Processes. Possibilities of self-reflection and self-development of employees through self-evaluation processes become one of the most important purposes, and andragogical quality in actual educational processes.

In contemporary educational practice, model of evaluation as process of learning is established together with different models of evaluation in the fields of HRD and management in education. For our research, Evaluation as Process of Learning Model, developed by many authors (Cronbach et al., 1981; Ovesni et al., 2011; Owen, Lambert & Stringer, 1995; Preskill & Torres, 1999; Savićević, 2009; Song, 2004) is of special significance. Hence, it is continuing evaluation, which encompass all individuals involved in the learning process, which enables changes i.e. learning at organizational/(sub)systems, group and individual level, because of integrated appliance for support of organizational development (Ovesni et al., 2011). The specific value of this model is in creation of fully contextualized knowledge during the process of evaluation. Developed through multiple experiential perspectives, such knowledge has qualities of uniqueness for an organization/(sub)system (Ovesni et al., 2011). An earlier research in which this model had been applied (Ovesni, 2011) showed that this model is appropriate for organizations in Serbia.

Self-evaluation of educational possibilities performed by employees nowadays represent important element in adult education planning, i.e. focus for continuing critical appraisal and redefinition of basic goals and operative actions in the process of educational planning. Effective professional development encompasses „cycle of self-evaluation“ (initial appraisal of offers and realization, improvement planning, identification of appropriate learning activities and evaluation of its impact). Through participation in such „cycle of self-evaluation“ employees have opportunity to become main contributors and participants in shaping focus and results of their own learning.

Employees' Self-Evaluation Related to Educational Offer. Findings of the empirical research about vocational adult training system quality, pointed out that results of evaluation of realized training activities are „very rare basis for improvement of quality for forthcoming training activities“ (Pejatović & Pekeč 2011: 173). Alongside with traditional and formal, there is „new constellation“ of contemporary educational/ HRD activities (e.g. discussion groups, different types of workshops, On-line programs, On-line forums, peer learning activities, etc.). Implementation of such activities in HRD request experience of employees, alongside with ability to recognize potential benefits from participation in such activities in satisfying their own

educational needs, which is enabled through process of self-evaluation. As frequently used activity, if andragogically designed, self-evaluation has potential to become source for authentic recognition and articulation of new educational/learning activities among employees. Self-evaluation have great importance for HRD in context of continuing changes in educational policies, which generates shifts in meanings of existing concepts or emergence of completely new concepts.

METHOD

In this research we applied a quantitative, non-experimental, descriptive research method. The empirical data was collected from a random sample of 720 respondents, employees from different organizations in Serbia. The basic techniques for gathering data were questioning and scaling by the instrument designed as a survey comprised of questionnaire and modified five-point Likert-type scales. By PHRD, IHRD, and FHRD scales respondents evaluated: availability, importance, and frequency of participation in a variety of educational and learning activities aimed to their vocational/professional development (team-discussion, discussion groups, workshops, lectures, conferences, symposiums, seminars, volunteering in other organizations, On-Line programs, self-informing, reading of trade journals, On-Line forums, On-the-Job trainings, Off-the-Job trainings, team-meetings, interaction with management, On-the-Job informal interaction with colleagues, Off-the-Job informal interaction with colleagues, surfing the Web at work, surfing the Intranet, reading of scientific journals). By EAEP 26 items instrument respondents evaluated potential of HRD activities in which they participated: convenience of activities, easiness of participation, job adequacy, overall quality of activities, efficiency, fulfillment of organizational goals, to increase opportunities for promotion, to increase motivation, to improve job-related development, to help in clarifying organizational vision, to increase opportunities for benefits, to increase overall job satisfaction.

The PHRD, IHRD, and FHRD scales were subjected to frequencies and One sample T-tests, while 26 items instrument (EAEP), was subjected to Discriminant Function Analysis. The findings about reliability of instruments were very high (*Table 1*).

Participation in human resource development activities, 22 items (PHRD)	Cronbach's alpha = 0.856
Importance of human resource development activities, 22 items (IHRD)	Cronbach's alpha = 0.914
Frequency of human resource development activities, 22 items (FHRD)	Cronbach's alpha = 0.856
Evaluation of Activities in which Employee Participated, 26 items (EAEP)	Cronbach's alpha = 0.931

Graphics 1. *Reliability of instruments*

RESULTS

Applied One sample T-tests on data gathered by instrument PHRD showed that within group variations in participation in HRD activities are present for almost all of them (except for discussion groups, seminars, and for surfing the Intranet). Less than 20% of respondents volunteered in other organizations, less than 30% of them participated in symposiums, On-Line programs, and On-Line forums, while less than 40% of them participated at workshops, conferences, and at Off-the-Job trainings. Consequently, more than 60% of all respondents participated in lectures, reading trade journals, participated in On-the-Job trainings, and informed themselves by reading scientific journals; more than 70% of them participated in team-meetings, and had Off-the-Job informal interaction with colleagues; more than 80% of them participated in team-discussion, self-informed themselves, and surfed the Web at work (related to their job), while more than 90% of them had interaction with management, and had On-the-Job informal interaction with colleagues.

Applied One sample T-tests on data gathered by instrument IHRD showed that within group variations in perceived importance of HRD activities are present for all activities. Less than 20% of respondents consider as important: symposiums, volunteering in other organizations, participation in On-Line programs, and On-Line forums; less than 30% of them view workshops and conferences as important HRD activities, while less than 40% of them perceive participation in discussion groups as relevant HRD activities. Also, applied analysis showed that more than 60% of all respondents consider lectures and seminars as important HRD activities; more than 70% of them perceive importance of self-informing, along with participation at On-the-Job, and at Off-the-Job trainings, while more than 80% of them view team-meetings, interaction with management, On-the-Job informal interaction with colleagues, Off-the-Job informal interaction with colleagues, and surfing the Web at work as important HRD activities.

Performance of same statistical analysis on data gathered by instrument FHRD revealed that within group variations in frequency of HRD activities are present for all activities. More than 80% of respondents participate less than once in year at conferences, and in On-Line programs; more than 70% of them claim that participate less than once in year at workshops, while more than 60% participate less than once in year in discussion groups, lectures, and seminars. Also, more than 60% of respondents participate at least once in three months in team-discussion and in On-the-Job informal interaction with colleagues; more than 70% of them reported that they are self-informing themselves, and surfing the Web at work (related to their job) at least at monthly basis; while over 80% of respondents have interaction with management, and On-the-Job informal interaction with colleagues at least at monthly basis.

Applied Discriminant Function Analysis on data gathered by instrument EAEP (Table 2) revealed that employees:

- with 10–15 years of overall tenure, and employees at managerial work positions perceive HRD activities as convenient;
- at positions of consultants, and employees at higher managerial work positions notified easiness of participation in HRD activities which could help them in clarifying organizational vision;
- at managerial work positions perceived that participation in HRD activities is related to their job;
- over 60 years of age, and employees at worker positions perceived low quality and low efficiency of HRD activities, while employees who have three and more children, and top managers consider HRD activities high quality and rated them as very efficient;
- who have three and more children, and top managers view HRD activities as aimed to fulfillment of organizational goals;
- who have one child, employees with 1–2 years of organizational tenure, and employees at managerial work positions perceive that HRD activities could increase their opportunities for promotion;
- female employees, employees who are not married or in common law relationship, and employees at positions of consultants perceive that HRD activities could increase their motivation;
- male employees, employees at worker positions, and employees in manufacturing consider that HRD activities cannot improve their job-related development, and that they cannot increase their overall job satisfaction, while employees who are in common law relationship, employees who have three and more children, perceive that HRD activities could improve their job-related development;
- who are divorced, employees who have three and more children, who are at positions of technicians or line managers, and employees in public-services perceive that HRD activities could increase their opportunities for benefits.

DISCRIMINANT FUNCTION ANALYSIS SUMMARY						
	Wilks' Lambda	Partial Lambda	F-remove (4,703)	p-value	Toler.	1-Toler. (R-Sqr.)
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: CONVENIENCE (5 grps) Wilks' Lambda: .90171 approx. F(48,2710)=1.5370 p<.0106					
Overall Tenure	0.915	0.986	2.568	0.037	0.190	0.810
Work Position	0.922	0.978	3.918	0.004	0.586	0.414
Total Number of Employees in Organization	0.915	0.986	2.534	0.039	0.928	0.072
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: EASINESS (5 grps) Wilks' Lambda: .91268 approx. F(48,2710)=1.2557 p<.1126					
Work Position	0.932	0.986	2.534	0.039	0.588	0.412
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: ADEQUACY (5 grps) Wilks' Lambda: .91875 approx. F(48,2710)=1.3552 p<.0530					
Work Position	0.929	0.983	3.114	0.015	0.593	0.407
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: QUALITY (5 grps) Wilks' Lambda: .89818 approx. F(48,2710)=1.5960 p<.0059					
Age	0.913	0.984	2.917	0.021	0.270	0.730
Parental Status	0.914	0.983	3.118	0.015	0.535	0.465
Work Position	0.915	0.982	3.307	0.011	0.588	0.412
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: SPEED (5 grps) Wilks' Lambda: .89890 approx. F(48,2710)=1.5840 p<.0067					
Age	0.915	0.983	3.125	0.015	0.269	0.731
Parental Status	0.913	0.985	2.767	0.027	0.531	0.469
Work Position	0.915	0.982	3.226	0.012	0.591	0.409
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: GOALS (5 grps) Wilks' Lambda: .87373 approx. F(48,2710)=2.0135 p<.0001					
Parental Status	0.889	0.982	3.134	0.014	0.532	0.468
Work Position	0.904	0.966	6.143	0.000	0.593	0.407
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: PROMOTION (5 grps) Wilks' Lambda: .85128 approx. F(48,2710)=2.4135 p<.0000					
Parental Status	0.865	0.985	2.755	0.027	0.531	0.469
Organizational Tenure	0.867	0.982	3.190	0.013	0.533	0.467
Work Position	0.878	0.969	5.538	0.000	0.596	0.404
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: MOTIVATION (5 grps) Wilks' Lambda: .86849 approx. F(48,2710)=2.1049 p<.0000					
Gender	0.882	0.985	2.724	0.029	0.961	0.039
Marital status	0.884	0.982	3.155	0.014	0.671	0.329
Work Position	0.894	0.971	5.164	0.000	0.595	0.405
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: DEVELOPMENT (5 grps) Wilks' Lambda: .83793 approx. F(48,2710)=2.6521 p<.0000					
Gender	0.849	0.986	2.417	0.047	0.959	0.041
Marital status	0.852	0.983	3.019	0.017	0.671	0.329
Parental Status	0.852	0.983	2.998	0.018	0.529	0.471
Work Position	0.869	0.964	6.608	0.000	0.601	0.399
Primary Industry or Line of Business	0.853	0.983	3.060	0.016	0.940	0.060
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: VISION (5 grps) Wilks' Lambda: .90391 approx. F(48,2710)=1.5002 p<.0150					
Work Position	0.925	0.977	4.071	0.003	0.595	0.405
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: BENEFITS (5 grps) Wilks' Lambda: .86017 approx. F(48,2710)=2.2514 p<.0000					
Marital status	0.876	0.981	3.327	0.010	0.669	0.331
Parental Status	0.881	0.976	4.318	0.002	0.526	0.474
Work Position	0.878	0.979	3.728	0.005	0.593	0.407
Primary Industry or Line of Business	0.881	0.976	4.337	0.002	0.939	0.061
N=719	No. of vars in model: 12; Grouping: SATISFACTION (5 grps) Wilks' Lambda: .87531 approx. F(48,2710)=1.9861 p<.0001					
Work Position	0.908	0.964	6.579	0.000	0.594	0.406
Primary Industry or Line of Business	0.887	0.987	2.390	0.050	0.943	0.057

Graphics 2. Discriminant Function Analysis Summary

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

Performed analysis suggested that majority of HRD activities in Serbian organizations are unsystematic (interaction with management, On-the-Job informal interaction with colleagues), while most of them are performed on employees own initiative (self-informing, surfing the Web at work, related to their job). The findings may indicate that employees perceive necessity for their own vocational/professional development (probably because of awareness of changes in organizational context, or as a fear of unemployment). Moreover, findings indicated lack of adequate andragogically designed and performed HRD activities (only 27.1% of respondents reported that their organizations have HRD department, or andragogue).

Consequently, findings about importance of HRD activities suggest that respondents who never participated in some andragogically structured activities (e.g. in workshops, at conferences, symposiums, in On-Line programs, or On-Line forums) haven't recognized them as relevant, while they evaluated as important HRD activities in which they already participated (e.g. lectures, seminars, self-informing, team-meetings, interaction with management etc.) regardless frequency of their performance.

As predicted, Discriminant Function Analysis revealed that self-evaluation of educational possibilities performed by employees is a relevant factor in adult educational planning. Results suggest importance of participation in HRD activities for employees at higher managerial work positions and for employees at positions of consultants who reflect them as possibility for personal and organizational development. Participation in HRD activities could be considered as an important incentive among employees who have one child, employees with 1–2 years of organizational tenure, female employees, employees who are not married, who are divorced, at positions of technicians or line managers, and among employees in public-services, perhaps because most of them perceive HRD activities as necessary path in promotion or in obtaining benefits. However, performed analysis also revealed necessity for andragogical development and planning adult learning programs for disadvantaged employees (especially male employees, over 60 years of age, employees at worker positions, and employees in manufacturing) aimed not only to inform them, but to help them in development of different personal and organizational skills and competences.

It is important to note that research of self-evaluation of HRD activities showed significant potential to become a source for authentic recognition and andragogical articulation of new HRD activities among employees. Hence, a new set of policy actions aimed to professionalization of employees in HRD departments in Serbian organizations, with emphasis on andragogical preparation have to be required.

References

- CECDE (2004). *Making Connections: A Review of International Policies, Practices and Research Relating to Quality in Early Childhood Care and Education*. Dublin, IE: The Centre for Early Childhood Development and Education.
- Mitrović, M. (2014). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao elemenat strategije unapređivanja kvaliteta u obrazovanju [Changing Assessment Paradigm in the Teaching Process as an Element of the Strategy for Enhancing the Quality of Education], *Nastava i vaspitanje*, LXIII (2), 175–188.
- Moos, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation¹, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, Vol. 5 (1), 3–12.
- Ovesni, K. (2011). Evaluation of Human Resource Development Activities: Employees' Perspective; in A. Pejatović (Ed.): *Evaluation in Education in the Balkan Countries*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 365–370.
- Ovesni, K., Alibabić, Š. & Miljković, J. (2011). Evaluacija na području menadžmenta/razvoja ljudskih resursa i menadžmenta u obrazovanju [Evaluation in the Field of Management/Development of Human Resources and Management in Education]; u N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja (ur.): *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 157–172.
- Pejatović, A. & Pekeč, K. (2011). Evaluacija u sistemu kvaliteta stručnih obuka za odrasle [Evaluation in Vocational Adult Training System Quality]; u N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja (ur.): *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 173–187.

Doc. Dr. Kristinka Č. Ovesni

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Doc. Dr. Milica M. Mitrović

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

EMPLOYEES' SELF-EVALUATION OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN ORGANIZATIONS

Summary

This paper explores the research findings of the effects of the employees' self-evaluation of educational opportunities in their organizations as a relevant element of the processes of educational planning and innovation. The research was inspired by pedagogically and andragogically relevant influences of multiple theoretical and empirical findings about the importance of inclusion of adult learners in the process of educational planning, and the importance of self-evaluation for implementation of Evaluation as Process of Learning Model. The main purpose of research was to explore and to describe employees' self-evaluation of educational opportunities.

In the empirical aspect of research we applied a quantitative, non-experimental, descriptive research method. Accordingly, the basic techniques for gathering data were questioning and scaling by the instrument designed as a survey comprised of questionnaire and modified five-point Likert-type scales. The empirical data was collected from a random sample of 720 respondents. The respondent employees from different organizations in Serbia evaluated: availability, importance, and frequency of participation in a variety of educational and learning activities.

Based on the quantitative analysis of the findings, we gained insight into the data which imply modifications in further research orientations, and the broader and more intensive inclusion of employees in the field of planning of adult education.

Key words: *self-evaluation, adult education, educational planning, Evaluation as Process of Learning Model, quality of evaluation.*

III



Проф. др Грозданка Гојков

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“ у Вршцу

Доц. др Жељка Бојанић

Секретаријат за науку АП Војводине, Нови Сад

ДИДАКТИЧКИ ПРИСТУПИ ПОДСТИЦАЊУ ЕМАНЦИПАЦИЈЕ У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ (Критичко размишљање као услов процеса еманципације)

Апстракт: У дискусији о еманципацији личности разматра се питање критичког мишљења из угла академске културе, односно ближе из угла стандарда који, као актуелни приступи квалитету образовања, уводе културу провере засноване на спољашњој контроли исхода која, ослањајући се на либерализам, има тенденцију да духовни рад уопште потчини законима трговине, а студије обележи финансијским и менаџерским размишљањима, тако да се стварање и преношење знања контролише да би се могло подредити светском, економском такмичењу, императиву максимализације способности такмичења и финансијском профиту, при чему се критички потенцијал неутрализује.

Аргументација за схватање о значају подстицања критичког мишљења на студијама иде у прилог чињеници да се аутономија учења и развоја не да стандардизовати; да непоновљиве различитости појединца не трпе критеријуме постигнућа, бар не на овакав начин дефинисане. Оно што се данас очекује од новог погледа, који је оријентисан ка компетентностима, јасније појашњење способности које треба стећи, могао би се позитивно посматрати из угла дидактичког доприноса подстицању интелектуалне аутономије учења, али се ово анулира појавом сужавања поља аутономије у процесу студија. Тренирају се компетентности преживљавања услед инструментално оријентисане фактографије испитних захтева, а једва критичко и самостално размишљање. Док реални развоји у високошколској области иду ка школаризацији, у оквиру европске развојне политике, критичко размишљање сматра се централном тачком. Формулисањем дескрипторних система створен је образовни оквир који треба да дефинише захтеве квалитета широм Европе јединствено. У раду се налазима експлоратних истраживања аргументују ставови о неадекватности оквира студирања, створени Болоњским процесом, из угла критичког мишљења, као услова еманципације личности у високошколској настави, а дају се и дидактичко-методичке контуре пројект-методе којом би се могло значајно подстицати критичко мишљење, а тиме и интелектуална аутономија, односно еманципација личности студената у високошколској настави.

Кључне речи: *критичко размишљање, еманципација личности, високошколска настава.*

КРИТИЧКО РАЗМИШЉАЊЕ КАО ИНДИКАТОР ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ АУТОНОМИЈЕ

Ако пођемо од познатих запажања да настојања ка променама институционалних структура универзитета имају у досадашњим корацима Болоњских промена, углавном, као видљиве структурне промене, а да су слабо видљиве квалитативне, које би биле више усмерене ка центру наставних збивања, онда је јасно зашто је сав труд око развоја високошколског образовања остао празан, јер се слабо допире до наставе, а осмишљавање наставе још увек је центар наставничког деловања (Lissmann, 2006). Зато би следећи кораци у реформском процесу требало да буду усмерени ка унутрашњој реформи, под којом се подразумева мање концепт институционалног развојног процеса, а више концепт „педагошког високошколског развоја“ (Гојков, 2014).

Промене у високом образовању условљене су и факторима попут експлозије знања, нових технологија, нових начина комуникације... Промене се прихватају сегментно и најочљивије су у области избора нових садржаја, структурисању наставних планова и програма, уз доминацију дидактичког материјализма, који све мање задовољава новонастале промене у друштву на глобалном нивоу. Цео систем образовања шириће се и расти, продужавање се трајање образовања, укључивање се све већи број особа и добијаће све већи значај опште образовање, јер се од појединца већ данас очекује да влада што ширим спектром непредвиђених задатака, а ово за собом повлачи развој кључних способности, као нпр. способности аналитичког мишљења, тимског рада, самосталности, самоиницијатива која прати стручност и компетентност и друге личне компетенције. У високошколској настави инсистира се на партиципацији студената, суодлучивању, истраживањима и интердисциплинарности, као елементима еманципаторног учења, тако да високошколске установе трагају за што адекватнијим облицима и врстама наставе и методама поучавања, односно усмеравања студената ка ефикасном самоучењу. Једна од све чешће помињаних јесте пројектна настава, која је израсла у време педагошког покрета нове школе почетком прошлога века на америчком тлу и ширећи се до ових простора, није нашла довољно поборника да би се етаблирала у изворном виду, али је са доста измена прихватљива, посебно у високошколској настави. Садашња реформска кретања полажу доста наде у иновативну вредност пројектне наставе, те се сматра да је ово нова прилика за њено учвршћивање и развој. Нисмо сигурни у ово због концепције отворене школе на којој је она заснива, иако се управо на интегративној настави у актуелној реформи инсистира. Али, верујемо у значај пројект-метода због карактеристика ове методе који погодују остваривању циљева еманципаторног образовања, дакле, аутономије, самоодређења и сл. Зато ће јој се у овом тексту посветити више пажње, пре свега јер данас већ увелико преовлађују оцене да Болоњска реформа ставља студије у

парадоксалну ситуацију тако што наглашава потребу за критичким размишљањем, као најзначајнијим циљем наставе, те да и дескриптори Европског квалитетног оквира пружају легимитет да се развију у високошколској настави модели оријентисани ка критичком размишљању, али да је корак од реторике до реалности велики, јер је у суштини мало простора за остваривање овога, онда је јасно да се узроци стања и могућности превазилажења неефикасности образовног система траже свуда. Између осталог, стандарди квалитета којима се Комисија за акредитацију и оцену квалитета високошколског образовања руководи сматрају се добрим делом одговорни за овакве оцене. Проблем је у томе што су фокусирани тако да не задиру у ово што се сматра суштинским одликама квалитета високог образовања, дакле, интелектуална аутономија, као један од индикатора квалитета високошколске наставе, није „ухваћена“ овако конципираним приступима акредитације и праћења квалитета високошколског образовања. На страну то што уз ово постоје и други суштински проблеми у раду ове комисије. Поменимо само чињеницу да се у њој не налази ни један педагог, односно да се системом образовања баве они који нису ниједан испит из ове области полагали, као ни историју педагогије, дакле, немају основно предзнање из ове области.

Сложеност питања промена система образовања, посебно из угла савременог плурализма педагошких теорија, а пре овога и филозофских метатеоријских приступа на којима би се даље заснивали поступци промене система, структурне и унутрашње, квалитативне, уз проблеме транзиције која више од две деценије траје, те никако да се разјасне системи вредности, пут којим ће друштво даље ићи, а у макро контексту промене које су у постмодерни промениле свет из више углова, који на више начина утичу и на образовање (Gojkov, 2012). Најближе образовању су промене у култури. Последњих деценија, како то М. Варгас Љоса (М. Варгас Љоса, 2014) у полемичном есеју *Култура спектакла* примећује, манифестна је банализација уметности и књижевности, успех скандалистичког новинарства и неозбиљност политике, што представља веома озбиљан симптом болести која је погодила савремено друштво у широком светским размерама. Тако он даља запажа да су пре пет-шест деценија образовани људи знали када су нека поема, слика или музичка композиција оригинални, копирани или репетитивни. Могли су са лакоћом да уоче разлику између изврсног и ружног дела, интелигентног и глупог, као и да схвате разлику између добра и зла. Посеђивали су извесну моралну структуру која им је помагала да вреднују одређено понашање као прихватљиво или не у етичком смислу. Данас имамо велике специјалисте, којима није неопходно да буду и образовани. Они могу да буду веома необразовани, да знају много о једној области и да не знају ништа о другим областима. За познатог нобеловца, ово је забрињавајућа реалност нашег времена у којој се природа културе променила. Све је култура, а ако је све култура, онда ништа више није култура, а овакав привид демократизације културе израз је стања које води ка генерализацији конфузије, банализације и површности и идеја културе нестаје. У овој цивилизацији спектакла видимо да на пољу грађанског и политичког живота оваква

еволуција културе замире, критички дух, критичка способност нестаје и добија се друштво које потпуно контролишу техника, наука и забава. Орвелов кошмар прети да постане реалност и, како Љоса у поменутом есеју види, данас свет може да покаже привид напретка, најсавршеније технике и да буде свет аутомата, на који се бацају хлеб и игре, у коме људи „културе“ испоручују забаву и заглупљују да би боље контролисали. Иза овога није потребно много да би се закључило да и образовање које у својим ефектима нема критичког размишљања, нема шансе да помогне развоју интелектуалне аутономије, без које нема истинске слободе, односно еманципације личности у истој позицији. Зато је за посматрање ефеката високог образовања развијеност критичког мишљења, као основе интелектуалне аутономије, најзначајнији индикатор квалитета високошколског образовања. Разматрање овога из угла академске културе, односно ближе из угла стандарда који, актуелним приступима квалитету образовања уведе културу провере засноване на спољашњој контроли исхода. А, ова, ослањајући се на либерализам, има тенденцију да духовни рад уопште потчини законима трговине, а студије обележи финансијским и менаџерским размишљањима, тако да се стварање и преношење знања контролише да би се могло подредити светском, економском такмичењу, императиву максимализације способности такмичења и финансијском профиту, при чему се критички потенцијал неутрализује. И да не образлажемо даље, више или мање „ухвативе“ елементе контекста који су у основи чињенице да ми данас у Србији немамо јасно одређену филозофију образовања, као оријентир педагошким теоријама, па и практичним захватима на променама система, структурним и квалитативним. Но, иако је ово питање фундаментално, јер задира у све поре системских промена, па и практичних корака иновативних приступа у високошколској настави којима се настоје остваривати захтеви помињаних дескриптора Европског квалификационог оквира, који се у првом реду односе на критичко размишљање као најзначајнији циљ наставе, овде му се због просторног ограничења неће више пажње посветити, него ће се даље посматрати иновативни приступи у подстицању еманципаторног учења у високошколској настави. Пре тога осврнимо се накратко на питање критичког мишљења из угла академске културе за коју већ важи мишљење да се све слабије опире ауторитарним традицијама, провинцијалним погледима и малим понудама стварности који производе предрасуде и стоје на путу подстицајних активности људског духа, интелектуалне аутономије, незаменљиве за стварање грађанина у модерном демократском друштву.

Критичко мишљење, као основа интелектуалне аутономије, најбоља је учитељица демократије (Halpern, 1998). Оно што се данас очекује од новог погледа, који је оријентисан ка компетентностима, јасније појашњење способности, које треба стећи, могло би се позитивно посматрати из угла дидактичког доприноса подстицању интелектуалне аутономије учења, али се ово анулира појавом сужавања поља аутономије у процесу студија. Тренирају се компетентности преживљавања услед инструментално оријентисане фактографије испитних захтева, а једва критичко и самостално размишљање. Док реални

развоји у високошколској области иду ка школаризацији, у оквиру европске развојне политике, критичко размишљање сматра се централном тачком. Формулисањем дескрипторних система створен је образовни оквир који треба да дефинише захтеве квалитета широм Европе јединствено, а како је претходно већ речено, оквири створени Болоњским процесом, из угла критичког мишљења, као услова еманципације личности у високошколској настави, нису усмерени ка томе, јер се стандардима, као актуелним приступима квалитету образовања, уводи култура провере засноване на спољашњој контроли исхода која неутрализује критички потенцијал. Аутономија учења и развоја не да стандардизовати; непоновљиве раз (Dam, 1995), личности појединца не трпе критеријуме постигнућа, бар не на овакав начин дефинисане.

Појава сужавања поља аутономије у процесу студија, третирањем компетентности преживљавања услед инструментално оријентисане фактографије испитних захтева, а једва критичког и самосталног размишљања води ка томе да реални развоји у високошколској области иду ка школаризацији, те се зато у оквиру европске развојне политике, критичко размишљање сматра централном тачком. Из угла ситуације у Србији ово отвара питања: који се принципи и у којој мери на универзитетима Србије данас негују, или пак који имају приоритет, или да ли је манифестан принцип безусловне аутономије, права на слободу истраживања и предавања, а из угла поучавања и учења могао да буде означен питањем: како изгледају дидактички аспекти плурализма и интелектуалне аутономије у високошколској настави; суштине аутономије, која подразумева не само потпуну независност универзитета, него и принцип независности размишљања, слободе духа, која се назива „аутономија“ (Little, 2000).

Из угла високошколске еманципаторне дидактике, прихватајући гледиште Паула Елдера (Paul/Elder, према: Kruse, 2003), критичко размишљање посматра се као начин размишљања који појачава квалитет размишљања појединца, тако што себи стави у задатак да садржајно прати инхерентне структуре размишљања и да их мери по интелектуалним нормама, наглашавајући тако аспекте самоуправљања и саморефлексије размишљања. Исти аутори наглашавају значај мерила квалитета, додајући му социјалне аспекте као што су „способности за комуникацију и способност за проналажење проблема“, као и способност да схвате своје интересне позиције и да могу да сагледају њихово деловање на размишљање. У дефиницију појма критичког размишљања улази и независност од домена или дисциплине, у којој се појављује. Фационе (Facione, 1990, 2000) сматра да је идеал критичног мислиоца уобичајена радозналост, добра информисаност, проверљивост разума, отвореност мисли, флексибилност, поштено размишљање у евалуацијама, поштење у суочавању личних предрасуда, обазривост у доношењу одлука, воља за поновним разматрањем, јасноћа у питањима, ред у комплексним стварима, марљивост у тражењу релевантних информација, одговоран у разврставању критеријума, фокусиран на истрагу и упоран у тражењу решења која су исто толико прецизна за субјекат

као и за околности дозвољавања истраге. Критичко размишљање је шире схваћено него појам „научно размишљање“, иако се оба појма у науци често користе као синоними (Dam, 1995). Критичко размишљање је, изван тога, и значајан циљ образовања који се кроз разне облике свесног утицаја на квалитет размишљања, самосталност доношења одлука и рационалност деловања (Neuman, 2008). Иза овога кратког скицирања значења појма аутономије и гледања на њу као на принцип мишљења и живота уопште, можда није сувишно да се накратко још задржи пажња на критичким освртима по којима је на европским универзитетима уочљива формалност у реализацији Болоњског процеса (европска упоредљивост, спецификација успеха, већа структуризација студија) повезана са компримирањем студијских садржаја за краће време студирања, то што потискује старе студијске и наставне културе, а са овим долази опасност и за интелектуалну аутономију (Kruse, 2011). Зато се један од познатих циљева Болоњског процеса односи на намере да се изгради систем осигурања квалитета широм Европе. Међутим, очекиване промене, посебно оне које се односе на студијску организацију, у курикулуму (скраћење времена студирања, канонизација градива и компетентности које треба пренети, остварење изборних могућности у настави, повећање контроле успеха, смањење времена за обраду у научним радовима, изостанак међу и завршних испита, тиме и губитак дужих фаза без испита, обавезни испити, као део сваког предавања, повећање мобилности на основу реструктурисаних студијских планова...) нису довели до промена у квалитету студија. И тако можемо се сложити са Крусом (2011) студије су претворене у низ захтева за учење и низ проверавања. Студентска интелигенција се, пре свега, усмерава и развија у правцу проналажења како са што мање муке да положи следећи испит. Активности у којима би до изражаја дошло подстицање интелектуалне аутономије и креативности, као што су пројекти, семинари и пракса, постали су само могућности које због недостатка времена и утврђених модула све чешће постају неоствариве (Halpern, 1998). Због свега овога, а и других елемената, све је мање прилика да студенти сумњају у информације до којих долазе и да сами размишљају и одлучују, да имају сопствено мишљење и бране своје закључке, те број кредита важи више него искуство учења, које стоји иза њега. Тако би резимирање разлика студија пре и у току Болоњске реформе водило ка констатацији да је Хумболтов универзитет са својим нагласком на студентској слободи одлучивања и истраживачком учењу, имао за циљ да студенте сусретом са науком инволвира у динамичан, лични као и значајни развојни процес. Болоњска реформа студија наспрам правца индивидуалног процеса образовања има правац нормираног, уско вођеног доживљаја учења са мало ризика, што, како наводи О. Крус (2011) у Хумболтовом схватању не би ни било образовање, а иза тога у складу са насловом овога рада, не би, свакако, значајније доприносило ни интелектуалној аутономији. Претходне констатације потврђују налази експлоративних истраживања из којих ће се издвојити неколико и посматрати из угла доприноса високо-

школске наставе критичком размишљању и другим аспектима еманципације личности студената, односно интелектуалној аутономији.

ДИДАКТИЧКИ ПРИСТУПИ ПОДСТИЦАЊУ ЕМАНЦИПАТОРНОГ УЧЕЊА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ

За даље посматрање налаза којима се аргументују претходни ставови и интерпретацију истих значајно је поменути да су у последњем кораку дефинисања „квалификационих оквира за доживотно учење“ (Европски Савет, 2008) дискриптори подељени у осам нивоа, од којих степени 6–8 одговарају студијским циклусима 1–3 високошколског образовања. У њима се описују резултати учења у рубрикама „знање“, „компетентности“ и „стручне квалификације“. Коментари европског квалификационог оквира и дефинисања комплексности нивоа иду у прилог констатацијама да су реанимирали постављене циљеве, који одговарају Хумболтовим традицијама, али се констатује и да услови оквира студирања, које је створио Болоњски процес, нису у складу са циљевима квалификацијског оквира, што је служило као импулс за проверу идеје о нивоу квалитета високошколског образовања у смислу развоја нивоа интелектуалне аутономије (Möller, 2011).

Тако се пошло од схватања да критичко мишљење није јединствена компетентност, није владање неком техником, те се тако и не може предавати, тренирати у настави (Halonen, 1995). Критичко размишљање у суштини значи искочити из уобичајених токова размишљања и научити да се нешто, што већ важи као прихваћено знање, даље испита. Притом овде није реч само о формирању компетентности, него и о развоју личности која може да има критичан однос у сазнавању стварности, да критички размишља, разматра са више страна, вреднује из више аспеката, трага за другим решењима, проверава... (Kruse, 2011). Европски квалификациони оквир, како је већ поменуто, пружа легитимацију да се курикулуми децидирано усмере ка образовању критичког размишљања, али, не и гаранције да ће се оно развити, јер је за неговање критичког мишљења неопходна дидактичка подршка која погодује подстицању интелектуалне аутономије студената.

Вратимо се налазима експлоративних истраживања којима ће се из угла налаза посматрати допринос високошколске наставе циљевима Европског квалификацијског оквира. Једно од истраживање имало је намеру да сагледа могућности и ефекте примене дискурса као методе поучавања у високошколској настави. Основне карактеристике и методички аспекти дискурса дефинисани су и контекстуирани у метатеоријско поље засновано на критичкој филозофији друштва и еманципаторној дидактици. Ефекти примене ове методе сагледавани су из два угла. Један се односи на аспект прихватања од стране студената и

сагледаван је кроз изјаве студената о задовољству учествовањем у дискурсу – односи се, дакле, на њихове оцене о овом методу поучавања. Други је посматран кроз когнитивне реакције студената у ситуацијама учења и поучавања које су у дискурсу посматране, тј. елементе когниције значајне за креативне приступе решавању проблема, флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и за способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односе се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика. Овим је тестирана теза о прихvatљивости дискурса као метода поучавања од стране студената, дакле, њен мотивациони и когнитивни аспект, чиме је посматрано питање начина којима високошколска дидактика настоји да да свој допринос потпунијем самоопажању и саморефлексивном, самовођењеном учењу, којима би се осигурала слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у радном и друштвеном контексту данас.

Како се из претходног види, у подтексту проблема којим се бавило ово истраживање налазе и друга питања о којима се индиректно закључивало о иновативним потенцијалима дискурса у високошколској настави, из угла образовних циљева и стандарда који се на глобалном плану постављају појединцу и друштву. Једно од њих је свакако допринос дискурса интелектуалној аутономији, еманципаторном учењу, а тиме и еманципацији личности (в. Гојков, 2014). Истраживање је вршено у току два семестра академске 2009/10 и 2010/11. године у оквиру наставе предмета Дидактика на другој години Учитељског факултета и предмета Методологија педагошких истраживања на трећој години.

Организационо је изгледало тако што је студентима понуђено да одређене теме раде путем метода дискурса, дакле да се ово посматра као посебна предиспитна обавеза и вреднује одређеним бројем бодова, који улазе у коначну оцену. Теме за дискурс добијали су унапред, као и оквирну литературу за припрему, а на часовима је дискурс вођен по питањима, проблемима и аргументација је била из предвиђених и других доступних извора до којих су студенти сами долазили. Вредновање је било након завршеног сваког часа, изражено предвиђеним бројем бодова. Студенти су били упућени у начине вредновања, односно знали су коликим бројем бодова се вреднују поједини поступци у дискурсу. У току рада професорка је вредновала њихове когнитивне реакције у складу са захтевима еманципаторне дидактике, како је горе већ наведено (протоколом посматрања, конструисаним за ову сврху – ППКР). Регистроване су све реакције и бодоване у складу са класификацијом која је најближа Блумовој таксономији, с тим што је највиша вредност била предвиђена за креативне реакције студената у складу са теоријском основом еманципаторне дидактике, дакле, са теоријском основом од које се у овом раду полази. Након завршеног курса оба предмета употребљен је упитник којим је требало да се студенти изразе о задовољству овим методом, дакле питани су шта мисле о методи дис-

курса и колико им овај метод одговара, односно колико су њиме задовољни (упитник ЗДМПВН конструисан за ову прилику односи се на питања: Шта мислите о дискурсу као методу поучавања у високошколској настави; Чиме сте задовољни оваквим начином рада, а друго питање је било: Шта бисте мењали?). Питања су, дакле, била отвореног типа и студенти су наводили своје оцене и мишљења о дискурсу. Није се тражило да их вреднују, нити су били на неки начин ограничени, тако да су се у оценама нашле позитивне, као и негативне, а и препоруке за даље модификовање ове методе. Овакав приступ одабран је, пре свега, због предности коју слобода изражавања подразумева. Истраживање је вршено на узорку од 207 студента. У питању је узорак без вероватноће, дакле хотимичан, у коме је 58% студената друге године, а остали су са треће године студија. Студенти су испунили упитник којим су изразили своје мишљење о дискурсу као методу рада у високошколској дидактици на крају завршених предавања, дакле у јуну 2010. и 2011. године (Гојков, 2014).

Независна варијабла је дискурс као наставна метода у високошколској настави, зависне се односе на: задовољство дискурсом, когнитивне реакције студента, успех изражен бројем бодова. У истраживању је коришћена метода систематског неексперименталног посматрања. Манипулисање варијаблама, ради њихове намерне промене, није чињено, али су статистичким анализама вршене статистичке замене за експерименталне контроле. Такође се поред експеријског метода квантитет настојао претворити у квалитет, да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен системски приступ. Основно опредељење за овакав приступ нашли смо у самој појави која се истражује, дакле у комплексности поучавања и учења у високошколској настави (Гојков, 2014).

Од статистичких поступака коришћени су: однос између сета варијабли које представљају аспекте задовољства дискурсом и броја бодова испитан је линеарном регресионом анализом, методом *stepwise*; факторска анализа аспеката задовољства дискурсом извршена је методом *категоричка анализа главних компоненти* (Categorical Principal Component Analysis); факторска анализа реакција у дискурсу извршена је методом *категоричка анализа главних компоненти* (Categorical Principal Component Analysis); веза између сета варијабли које се односе на задовољство дискурсом и сета варијабли које се односе на реакције у дискурсу испитана је каноничком корелационом анализом; извршена је хијерархијска кластер анализа варијабли из домена задовољства дискурсом, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*), а на исти начин извршена је и хијерархијска кластер анализа варијабли из домена реакција у дискурсу, методом „спајање између група“ (*between-groups linkage*). Као мера одстојања између кластера коришћено је, такође, квадратирано еуклидовско одстојање (Гојков, 2014).

Налази овога истраживања указују да је дискурс добро прихваћен као метод поучавања у високошколској настави, јер су се студенти у својим изјавама позитивно изјашњавали о њему. Општа слика издвајања аспеката који су им

конвенирали је позитивна и односи се на задовољство интересантношћу часова, затим мотивационим аспектом дискурса, могућношћу за истраживањем, саопштавањима сопствених ставова и сл. Већ ова констатација довољна је за тврдњу да се дискурс може сматрати погодном методом поучавања на високошколском ступњу. Иза овога могло би се закључити да је партиципативни приступ, који је у основи дискурса разлог манифестованом задовољству, чиме су потврђене идеје партиципативне епистемиологије у приступима учењу и отворен пут ка подстицању аутономије и саморегулисаном учењу, као основним елементима еманципаторне дидактике и когнитивном функционисању, које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика.

Налази факторске, каноничке и кластер анализе, који су потврдили јасно груписање одређених варијабли, говоре о тесној вези варијабли које објашњавају изјаве студената незадовољних дискурсом. Наиме, сврставање у исту класу претходно поменутих варијабли говори о томе да студенти који изјављују да више воле предавања професорке да слушају него да учествују у дискурсу, или да слушају дискусије других, заправо нису спремни да редовно улажу сами напор у припремање за дискурс на предавањима. Колико је овоме узрок незадовољност систематског рада, тј. навике за кампањским учењем, а колико нешто друго, попут навика да се добијају готове чињенице које треба, углавном, запамтити, те се то формирало као стратегија учења, остаје за даља истраживања. Чињеница је да су ове варијабле заједно и да се могу тумачити као недостатак мотивације за удубљивање у садржаје учења или, пак, усвојене рецептивно-репродуктивне стратегије учења. То, даље, говори да је један број студената још далеко од еманципаторног приступа учењу и да би њих управо требало „пробудити“ овом или другим методама поучавања. Уочљиво је, такође, да су у истом сету варијабле које се могу сврстати у изразе незадовољства дискурсом (трема због јавног наступа, стид да се говори пред другима, исти студенти имају прилику за учешће у дискурсу и др.), што је већ на првом кораку у статистичким анализама наговештено. С друге стране, такође су се јасно груписале варијабле које изражавају задовољство због могућности истраживачког приступа у усвајању знања, изношења личног мишљења, могућности продирања у суштину, слободе изражавања и сл. А, ово говори о потреби да се у новом истраживању јаче фокусирају разлике у когнитивном стилу студената, као и у стратегијама учења и значај овога за спремност студената да партиципирају у дискурсу (ибидем).

Налаз који говори о значају бодова којима је изражаван успех студената у дискурсу, у смислу постигнућа води ка закључку о значају експлоративних способности студената за успех у дискурсу, јер су студенти са израженијом когнитивном аутономијом, истраживачким и креативним приступима, по правилу, остваривали више бодова, били успешнији у дискурсу и у постигнућима. Запажа се да су, такође, велики број бодова, висока остварења постизали и неки студенти који нису одушевљени дискурсом као методом поучавања, што би

се могло односити на когнитивни стил који је као хипотетички конструкт са широким спектром способности и црта личности индикатор идиосинкразије, која се и овде манифестује и подвлачи давно познату чињеницу о непостојању универзалног метода, како из аспекта циљева и садржаја, тако и из угла појединаца. Дакле, и студенти са мање израженим задовољством дискурсом, односно са изношењем његових мана остварили су велики број бодова, дакле, улагали су напоре и остварили постављане захтеве.

Остаје на крају, ипак, закључак да се као посебна група најуочљивије издвајају студенти који изражавају задовољство дискурсом због могућности експлорације, самосталности, слободе и сл., као и да су они управо манифестовали успешност у виду креативних когнитивних реакција. Могло би се из овога закључити да дискурс као метода, управо, њима најбоље и одговара, те да би са осталим студентима требало радити на усвајању стратегија које у основи имају партиципативну епистемиологију, како би их приближили еманципаторним циљевима учења у високошколској настави, односно интелектуалној аутономији. Један од путева је, бар према налазима овога истраживања, дискурс као метод поучавања у високошколској настави. Наравно, како је већ констатовано, не може се сматрати универзалном методом, како из угла садржаја, тако и из угла великих когнитивних разлика, разлика у стратегијама учења и сл.

Кратко ће се дати и налази још једног експлоративног истраживања (Гојков, 2011) у коме је коришћена скала процене (КМ-конструисана за ову прилику – *Cronbach's Alpha Based on Standardized Item, 921*), којом су посматрани следећи аспекти критичког мишљења: интелектуална аутономија, избегавање изазова критичког мишљења, критичко размишљање, отвореност за сопствено размишљање, заступљеност и учешће у диспуту, репродуктивно учење, партнерско учешће на стручним расправама – семинари, а критичко размишљање посматрано је путем теста за проверу нивоа критичког мишљења у стратегијама учења (СУС – конструисан за ову прилику), који се односио на снажавање студената у проблемским ситуацијама учења (логично закључивање, скептично размишљање, самостално размишљање, природно-научно размишљање, систематско, методолошко размишљање, саморефлексивно и метакогнитивно размишљање).

У истраживању је посматрано како студенти Учитељског факултета Универзитета у Београду – наставно одељење у Вршцу, и Високе струковне школе за васпитаче „М. Палов“ у Вршцу (узорак без вероватноће – хотимични, $N = 130$), процењују ниво развијености сопственог критичког мишљења, што је доведено у везу са реалним стањем, провером критичког мишљења студената и тиме добијен одговор на питање нивоа развијености једног од значајних индикатора квалитета високог образовања.

Независне варијабле односе се на поменуте аспекте критичког мишљења, а зависне на ниво критичког мишљења према поменутиим аспектима. У истраживању је коришћена метода систематског неексперименталног посматрања. Манипулисање варијаблама, ради њихове намерне промене није чињено, али су

статистичким анализама вршене статистичке замене за експерименталне контроле. Такође се поред експеријског метода квантитет настојао претворити у квалитет, да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен системски приступ.

Хипотеза истраживања уклапа се у основни концепт елемената теоријског приступа истраживању. Заснована је на уверењу да еманципаторном дидактиком, партиципативним учењем, а то је у овом случају одређено у интелектуалној аутономији, студенти треба да имају шансу да развијају својства којима ће моћи да уче на начин који подразумева самоодређено, самоодговорно и аутономно учење, из кога ће се као исход манифестовати критичко мишљење. А, да би у складу са карактером теоријског контекста требало да пружи увид у ниво квалитета високошколске наставе нивоом квалитета стратегија учења студената и нивоом развијености критичког мишљења као метакомпоненте интелектуалне аутономије за које се очекује да су на овом узрасту развијене. Истраживање је извршено у 2013. години, коришћењем методе систематског неексперименталног посматрања. Такође се поред емпиријског метода квантитет настојао претворити у квалитет, да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен системски приступ. Основно одређење за овакав приступ нашло се у комплексности поучавања и учења у високошколској настави. Веза између сета варијабли које се односе на критичко мишљење и сета варијабли које се односе на стратегије учења студената испитана је факторском и каноничком анализом. Додатне провере коресподентности вршене су кластер анализом (Гојков, 2011).

Налази овога истраживања указују на чињеницу да студенти оцењују да је у њиховом критичком мишљењу највише изражено скептично размишљање и умрежено, комплексно мишљење, а иза тога самостално размишљање. Као најслабије изражено је систематичко методолошко мишљење, као и саморегулисано и метакогнитивно размишљање. У даљим статистичким анализама факторска анализа екстраховала је само 1 фактор, што би се могло узети као индикатор високе валидности упитника, али и као израз јединствености компоненти, или добро извршеног избора варијабли. Могло би се, дакле, закључити да студенти високо вреднују нивое развоја сопственог критичког мишљења, али да се у следећем налазу већ уочава да се ово није манифестовало у ситуацијама које су од њих захтевале примену истих аспеката. Наиме, у задацима који су дати у тесту стратегије учења студенти су показали далеко мању успешност и то посебно у: репродуктивно учење, заступљеност и учешће у диспуту, критичко размишљање, отвореност за сопствено размишљање, самосталност, логичко закључивање, партнерско учешће на стручним расправама – семинари, избегавање изазова критичког мишљења, интелектуална аутономија. Дакле, студенти немају реалну слику својих метакогнитивних способности.

Статистичка анализа односа унутар манифестовања елемента критичког мишљења указује на чињеницу да је ситуација обрнута слика у односу на ону

коју студенти имају о нивоу развијености сопственог критичког мишљења. Из података се види да су најслабије изражени елементи критичности они који изражавају највиши степен интелектуалне аутономије (партнерско учешће на стручним расправама – семинари, избегавање изазова критичког мишљења, интелектуална аутономија). Факторска анализа указује на то да су се резултати дефинисали у 3 групе и сврстали се у кластер анализи у три основна сета, што упућује на потврду хипотезе о раскораку између оцена нивоа сопственог критичког мишљења и стварног манифестовања ових способности у ситуацијама диспута проблема.

Ово кратко навођење налаза, уз свест о свим методолошким ограничењима експлоративних истраживања, упућује на закључак да је критичко мишљење код већег броја студената слабо развијено, те да претпоставља компетентност у одређеној области, некој теми или групи, које никад није без ризика. Оно је део животног става, није једноставно сет интелектуалних компетентности, а изражава се тако што излази из уобичајених оквира, што испитује наведено и што себи самом даје правац. То је метакомпетентност, која даје специфичним компетентностима сопствени смер и сопствени смисао. За све ово неопходна је другачија структурна уређеност студија, која подразумева, пре свега, рад са мањом групом студената, што дозвољава више менторског рада, као предуслов могућности за подстицање критичког мишљења студената. Оно што се Болоњским оквиром чини нарочито потребно поправити је фокус у преношењу знања усмерити ка комуникацијској перспективи. Створити критичке мислиоце значи развити личности. Морају бити партнери у настави и постати партнери у стручним расправама, а то значи и имати доста јасног предзнања о области у којој партиципирају, а не запамћивањем научених садржаја, које не разумеју (Gojkov, 2013).

Критичко размишљање је онај елемент који најпре може да помогне интелектуалној аутономији и оствари трајност у образовању. То је метакомпетентност која даје специфичним компетентностима сопствени смер и сопствени смисао. На крају остаје утисак да је за све ово неопходна другачија структурна уређеност студија која подразумева, пре свега, рад са мањом групом студента, што дозвољава више менторског рада, као предуслова могућности за менторски рад професора, а онда и друге аспекте о којима је у тексту разматрано (Vencon, 2001).

Дидактика познаје многе поступке и методе развијања критичког мишљења, а тиме и интелектуалне аутономије који опстају и у условима „болоње“. Но, не постоји аутоматизам да наведене дидактичке могућности заиста изазову критичко размишљање, пошто је њихово дејство у зависности од курикуларних околности, као и од претпоставки, односно мотивисаности студената. Дакле, мора се имати у виду да се сама истраживачка компетентност не може догматски пренети, тако да настава може пре да плаши него што даје размишљању крила (Siegel, 1988, према: Kruse, 2003). И научно писање, коли-

ко год да је иначе од помоћи за развој самосталног размишљања, може деловати фрустрирајуће и застрашујуће без довољног упутства или мотивације и ако се студенту не учини као решив задатак. Пеер интеракција може да се изроди као бескорисни ритуал, ако се не усмерава ка креативној и праведној комуникацији. И семинари се могу злоупотребити као прерађивачи знања, уместо да образују критичко размишљање. Дакле, потребно је обратити пажњу на размишљање учесника и створити такву атмосферу, у којој се без ризика може експериментисати са облицима размишљања и мишљењима. Брукфилд (према: Kruse, 2003) се упушта у проблеме који настају ако групе не вежбају критичко размишљање. У таквим групама је важно проверити постојеће претпоставке и исказе и истражити алтернативне могућности размишљања, допустити диверзитет и разилазећа мишљења, подржати спонтаност и спремност за ризик, пружити моделе за отвореност у размишљању и за критичке анализе, успоставити основан скептицизам и избегавати перфекционизам. А, за ово постоје већ добро познате стратегије поучавања (позната је Брукфилдова листа, – шире в. Гојков, 2013), које указују на то, да настава, уређена критичким размишљањем, захтева и високе комуникативне квалитете наставника и да зависи од стварања односа наставника и студента. Отворити сопствено размишљање према педагошком приступу је ризикантна одлука коју студенти доносе само онда ако их неко у томе подржи. Изнад свега овога неопходно је да студенти владају садржајима који су предмет дискурса, дакле да имају довољно предзнања, без чега нема партиципације, а ни мотивације.

Покушаји емпиријске валидације неких аспеката претходних ставова, претходно презентовани, говоре о томе да су досадашњи домети промена у високом образовању недовољни из угла развоја интелектуалне аутономије, а да би се остварила већа самосталност и еманципација студента неретко се потезе и за методама наставе које су већ виђане на дидактичкој сцени. Једна од њих је, претходно поменути, пројектна настава, или пројект-метода, настала на таласу критичке теорије Франкфуртске филозофске школе, односно критичке филозофије (шире о овоме в. Гојков, 2013). Овде ће јој се даље посветити пажња, јер се примећује да се на нашим просторима не разазнаје њена теоријска основа, а тиме и њени дидактичко-методички оквири не структуришу довољно јасно, односно нити су у складу са њеном изворном суштином, као ни са могућим модификацијама којима би се јасно уклапала у постојећи систем, а модификацијом би се могла добро искористити као једно од методских решења за подстицање интелектуалне аутономије студената.

Пројектна настава или пројектни метод (ови се термини често сматрају синонимима, иако њихова употреба не упућује сасвим на то) је наставни рад заснован на пројектима, који се значајно разликује од традиционалне наставе, која је усредсређена на наставни план и програм, у њој су јасно одређене наставне целине, теме, јединице; фронтални рад је доминантан; слаба је међупредметна повезаност... Насупрот томе, у пројектној настави је активност по-

јединца доминантна, сараднички однос студената и наставника; проблеми се узимају из реалног живота; сараднички тимски рад, унапређивање организацијских и комуникацијских способности ученика, увођење нових метода учења, истраживачки приступи учењу. Неки аутори истичу као главне карактеристике: у центру наставних збивања је студент коме треба помоћи да развије своје стваралачке способности; образовни процес се не заснива на предметној логици него на логици делатности која мотивише студенте, индивидуализација; знања стечена у реализацији пројекта универзалног су карактера и имају трансферну вредност. Данас се већ сматра да је пројектна настава дала највише што је могла и да се сматра одређеном вредношћу којој треба поставити границе, јер нема магичну моћ која јој је у настајању приписивана, јер не гарантује потпуни успех, а представља наставни пројекат много захтевнији и за наставнике и за студенте него било која фронтална настава, при чему није сигурно да ће појачани напори дати веће ефекте (Lencen, 1984).

Методика пројектне наставе не сматра се значајно различитом, јер се у њој користе методе које се јављају и у другим наставним концептима (радна оријентација, искуствена настава, откривајућа настава, учење откривањем, настава у блоковима, социјално учење, отворена настава, егземпларна, доживљајна, практично учење, оријентација на делање), чиме се не одриче вредност пројектне наставе, него се указује на чињеницу да је овај вид наставе или метода настајао у покрету нове школе која је имала бројне концепте који су у суштини имали исти циљ, а и методичка разрада им је била врло слична.

Пројекат преноси дидактичку одговорност на студента којима је то превелики терет, а постоје и тешкоће у селекцији чињеница и информација које нису једнозначне и онда када говоре о истим ситуацијама и догађајима; јавља се различита интерпретација. Недостатак предметно-дидактичког филтера, без уџбеничког оквира који олакшавају оријентацију и учење уопште, као и трансфер науке, поставља питање како доћи до чињеница, како налазе истраживања приказати, а да не одступају од истине. Поред мишљења да пројектна настава може да се користи као допуна другим облицима наставе, многи сматрају да се њоме ремети нормалан рад, што зависи од приступа организацији наставног рада уопште, те они који је сматрају допуном настоје да овај метод укључе у уобичајену концепцију наставе (предметно-часовни систем), а супротно овоме, схватања као алтернативни облик који иде уз радикалне реформе школског система и прелази границе поменутог предметног система, уклапајући се у интегративни облик наставе сматрају да њен потенцијал није довољно искоришћен да покрене унутрашњу и спољашњу педагошку реформу. Овако супротстављена гледишта актуелна су и данас, а преовлађују она по којима ова настава још увек стоји у опречном односу са облицима класичне наставе, иако је делимично укључена у њих (Гојков, 2013а).

Интересовање за овај метод или врсту наставе је данас мало, а зависи од тога да ли га посматрате из угла интегративног приступа или укљученог у по-

стојећу класичну предметну концепцију наставе. Ово последње разлог је да се ова два термина сматрају синонимом. И теоријски и практично ово питање је по страни, делом јер је већ виђено и у европским оквирима не уклапа се у наставне концепте који су прихваћени, дакле, не прихватају се радикалне алтернативе попут интегративне наставе, без јасно одређених курикулума, односно наставних програма, концепција отворене школе и сл., јер су слаби домети овога већ виђени у покрету нове школе у првој половини 20. века. И даље се на пројектну наставу гледа као на антипод предметне наставе. Дакле, ниједна од њих не одговара захтевима времена, те се онако како их многи разумеју за сада на овом простору прихватају као допуна. У свом раду, као и у истраживањима, определили смо се за термин пројект-метод, сматрајући да појам проблемске наставе, који се иначе код многих сматра синонимом за претходни, није исто. Наиме, пројектна настава, израсла у време педагошког покрета нове школе почетком прошлог века на америчком тлу и ширећи се до ових простора, није нашла довољно поборника да би се етаблирала у изворном виду, али је уз доста измена прихватљива, посебно у високошколској настави. Садашња реформска кретања полажу доста наде у иновативну вредност пројектне наставе, те се сматра да је ово нова прилика за њено учвршћивање и развој. Нисмо сигурне у ово због концепције отворене школе на којој је она заснива, иако се управо на интегративној настави у актуелној реформи инсистира. Али, верујемо у значај пројект методе због већ наведених бројних елемената, односно карактеристика овога метода који погодују остваривању циљева еманципаторног образовања, дакле, аутономије, самоодређења и сл. Због ове уверености у значај пројект-методе, као једне од метода којима се у високошколској настави може подстицати еманципаторно учење, интелектуална аутономија, дакле, пре свега, критичко мишљење у оквиру самоорганизованог учења, посветићемо, како је претходно поменуто, још мало пажње новим видовима примене пројектне наставе, или сада већ доста модификоване у европском простору, те би се могла назвати и пројект-методом. Разлог за даљу дискусију о пројект-методи је тај што нисмо сигурне да заговорници пројектне наставе и уопште алтернативних праваца, дакле радикалних образовних реформи без којих она у изворном виду не иде, узимају довољно у обзир комплексност проблематике и искуства у протеклом веку, јер, како је већ речено, све ово је већ у историји педагогије виђено. Сада је рационално прихватити реалне домете и прилагодити их савременом контексту, односно потребама и могућностима.

Дакле, како пројектна настава није могла у изворном виду да нађе своје место на европском тлу где су наставни програми по правилу саставни део представа о образовању и наставним садржајима, који се односе на предмет и који имају функцију координирања рада у образовним токовима, оријентације наставника у основном схватању свог педагошког деловања, легитимни су у односу на јавност, чињени су покушаји да се она уклопи у наставни план. Тако запажања да однос са наставним програмом најпре недостаје у пројектној настави стоје у основи да 70-тих година она улази у педагошку праксу, а да се не

захтева у наставном плану и програму. Разлог за ово је и чињеница која је у њеној суштини, а односи се на то што она стоји по својој „природи“ у сукобу са наставним плановима и програмима, јер се код одређивања наставних садржаја оријентише и ка питањима и интересима учесника (Bactian, Gudjonc, 1990), а то значи далеко више неструктурисаности у наставним програмима, или програме без садржаја, како би се омогућило више избора за учеснике процеса учења, без ограничавања правца и без датих оквира, ако се жели осигурати пројектној настави признато место у систему учења.

Дакле, како је претходно већ речено, пројектна настава је настала у току покрета реформе образовања и саставни је део унутрашње школске реформе. Као таква она остаје најпре изван правила наставних планова, који формулишу оријентацију у школској оријентацији који одређују циљеве предметне наставе. Али у тој мери, у којој се пројектна настава шири и утврђује као врста наставе (Клафки, 1985), морала је да реагује и школска бирократија и то не само одређујућим допунама и допустима. Навешће се неколико модела који се данас јављају на европској дидактичкој сцени, како би се разјаснили путеви и домети њене примене.

Тако се на облик пројектних недеља као облика пројектне наставе наилази у гимназијама деведесетих година у Диселдорфу. У овом случају пројектна настава временски је ограничена и зависна од дозволе школске управе (Bildung aktuell 10, 1984, према: Bactian, Gudjonc, 1990). Такође је значајно да су пројектне недеље морале да се унапред пријављују „молбом школској управи“, те да се након тога осмишљава од стране школске комисије, која је уписује у курикулум у виду егземпларног учења тако што у области познавања природе и друштва настоји да повеже учење са делањем, затим да на Монтесори материјалу за учење подстакне дељу радозналост и створи простор за самостално посматрање, испробавање и откривање. Знања и способности треба у томе да помогну деци да истраже своју животну стварност, да је протумаче и осмисле. У томе мора да се усмере на способност схватања, смисла и развој спремности за деловањем; не сме да се ограничава на механичко памћење и вежбање (Bactian, Gudjonc, 1990).

Такве тенденције иду пројектној настави у сусрет пројектно-оријентисаном учењу али је у овим случајевима она још увек више перспективна, иако предметна настава у овим случајевима већ до извесне мере превазилази садржаје одређеног предмета, што зависи од ситуације учења и постављених проблема. Поводи за то могу да се створе из истраживања деце, припрема и извођења излета и школских распуста. Наставни пројекти могу да садрже истраживачке, посредне, осмишљење, природне и оне активности, које негују историју. Тек ако се овакви примери консеквентно поставе, тада воде до једне врсте пројектног курикулума који је још увек у опозитној позицији у односу на остале облике школског учења у Немачкој, иако постоје покушаји да се пројектна настава унапређује и да се као свакодневан, регуларан наставни облик устали, како би се пројектном наставом оживела школска свакодневица. Дакле, пројектна настава се већ деценију – две у Немачкој настоји уклопити у наставне планове, али

то не иде тако једноставно, те се наилази на оцене да на нижем степену образовања, рецимо, код нас ниво млађих разредна основне школе, иде како-тако, али што се више пењу покушаји примене, ваздух постаје ређи за пројектну наставу. Простор који је дат у наставним програмима и обим значаја „на горе“ се континуирано смањује. Да бисмо ту тврдњу пратили, морали бисмо да анализирамо наставне планове појединих школских облика и степена, као и појединих савезних држава, пошто је област наставних планова ствар министарства просвете појединих савезних држава, тако да су се пројектне наставе врло различито оствариле у погледу школских степена. Научна истраживања, по нашем сазнању, још не постоје. Прву поделу у томе предузео је Савез за пројектну дидактику у једном испитивању Министарства (1999). Од 16 савезних држава, 10 су врло различито одговориле и приложен је различит материјал. Из наставних програма, који су били приложени у одговорима, препознају се разна усидрења пројектне наставе, дакле, министарство Немачке није поседовало реалну слику пројектне праксе. И централно министарство је показао мало иницијативе за пројектну наставу. Понеки ретки примери за „реализацију пројектне наставе“ не дају емпиријски сигуран преглед, него показују тенденције. У Хамбургу, на пример, реагује школска управа услед разноврсних иницијатива, спремних за реформу, тако што пројектну наставу утврђује као саставни део школског курикулума. Држава Берлин проширује 1989. своје „Прописе извођења за пројектне дане“ од 1986. и оставља одлуку за пројектне дане појединим школама; школска управа се само обавештава (Dick, Freie Arbeit, 1991).

Деведесетих година се пројектна настава на сличан начин усидрује, оснује, процењује у низу наставних планова савезне државе либерализују у том смислу своје наставне планове. Неке од нових савезних држава реагују након уједињења заинтересовано за нови наставни облик. Министарство просвете у Саксонији је поред правног усидрења у оквиру планова, саставило и сопствене опширне и дидактички обрађене инфо-мапе за гимназије. Ту се „реализација пројектне наставе“ прати дидактичком подршком, иницијатива, која од стране министарства иначе, углавном, недостаје. Том развоју је у гимназијама претходила критика која је била одређена више према предавању и која је пројекте маргинализовала, да би се као продукт унутрашње реформе гимназија дозволио и интегративни приступ, која прелази са предмета на предмет, посебно у погледу „кључних квалификација и нових захтева компетентности“, иако се при томе не промовише пројектни рад изричито. Усидрење пројектног рада се тада дешава у одредбама појединих држава, те се наилази на оцене да она на вишим степеним образовања има мало простора. Тако се у одредницама курикулума појединих предмета, којима се крајем 90-тих година конципира пројектни рад, пре свега настоји да се испробају продуктно оријентисани радни облици. Али пошто ово нису обавезне него само могуће одредбе, зависиле од појединих школа да ли ће ограничене шансе у унапређењу заиста да користе.

На нивоу наставног плана, дакле, не постоји генерална конфронтација између предавања и пројектне наставе, при чему позиција варира од школског степена до степена. Очигледно је да је пројектна настава нашла улаз у настав-

не планове, али су врата у разним школским степенима и облицима различито широко отворена.

Из даљег кратког приказа процене успеха у пројектној настави моћи ће се закључивати о варијацијама и думетима овога облика у пракси.

Успех се у школи обично доказује на папиру. Документује се у испитима, доказује се у облику домаћих задатака, постиже се у разредним радовима а заправо је од значаја само у тренутку контроле успеха, истичу заговорници пројектне наставе, као и да се у њој не представља процес учења, него резултат учења. По правилу се такав успех постиже индивидуално, а не у групи, те постоји опасност да у том тренутку изгуби садржајни значај, јер се трансформисхе у цензуру.

Другачије схватање успеха у пројектно оријентисаним начинима рада (у. Bastian, 1997) сматра успехом и друго ван испита, писмених радова и усмених учествовања у наставним разговорима конститутивним и потребним. Они одступају у многим погледима од писменог, оценоског и индивидуалног облика регуларних школских испитивања успеха. Пројектни успеси се ограничавају од оцењивања: захтевају *feedback*, који је најпре садржајан и који се односи на процес и групу. То се може постићи на разне начине, тако што се дешава као рефлексива, која прати пројекат и која је процес, затим тако што се пружа стварањем продукта: успешно остварење производи вредност, неуспешно, пак, изискује савладавање фрустрације и рефлексиву. Такође је значајно да се пројектни рад процењује од пројектне групе и наставника, а након тога следи и процена школске или ваншколске јавности. Ово последње је за пројектни успех посебно карактеристично. Процене успеха пројектне наставе су, дакле, другачије од процена успеха традиционалне наставе. Тако постоје ставови да онај ко жели да редовно ради са поступцима пројектне наставе уједно треба нове поступке и облике прихватања успеха, презентација успеха и процене успеха. Онај, ко жели да развије нову културу учења, мора да се стара о новој култури успеха (Winter, Groeben, према: Bastian, 1997).

Пројектна настава процењује најчешће успех на основу следећих критеријума (Bastian, 1997): Полазне тачке пројекта су однос ка друштвено релевантним проблемима и однос ка животној пракси ученика (животни интереси). На то се надовезује „критеријум релевантног филтера“, који се односи на то шта је општедруштвено и индивидуално-лично од користи у планираној теми? Из тих питања се могу формулисати следећи критеријуми процене: који ниво рефлексиве поседује избор тема, односно формулација, која суштина проблема је препознатљива, у којој мери се постављају прикладна (проблемска) питања. У току пројекта су три радна облика конститутивна: то је самоодређујуће учење (осмишљавање процеса учења и тиме промена улога ученик–наставник), јединствено учење (учење „главом, срцем, руком“) и рад, који прелази са предмета на предмет – интегрисхући приступ (интеграција проблема, метода и садржаја различитих предмета). Овде се, дакле, ради о „критеријуму значења

процеса“: како могу да се процене поједини аспекти заједничког радног процеса? У зависности од ових радних облика различити су критеријуми процене: процена процеса учења (како успева индивидуално и заједнички, на пример, планирање, организација, проналажење одлука, решавање конфликта и тимски рад), процена учења деловања (како се стичу разне компетентности, као што су индивидуалне, креативне, организаторске, проналазачке, производне, и како се реализују), процена примене учења (које компетентности, садржаји и методе из различитих предмета се реализују). За „хоризонт циља“ су у пројектном раду два елемента релевантна: оријентација производа циља ка вредности посредовања и употребе резултата (учење, не само за оцену); под употребом производа се не подразумева само преношење у ваншколској јавности. Оба елемента одговарају „критеријуму равне реализације“: како се резултати презентују, преносе и комуницирају. Из тога произилазе следећи критеријуми процене: процена презентације (како се нешто и у ком степену представља садржајној диференцијацији и формалном квалитету), процена преношења (колико прецизно, интересно, потпуно и формално се преносе резултати) процена комуникације (колико разумљиво, јасно, способно, истрајно и аргументовано тече комуникација).

Презентација резултата је, дакле, значајан саставни део пројектног рада; она чини самосталан део у пројектном току. У том пројектном делу захтевају се знања и способности и развијају се, која се односе на разне медије и која се формирају у разним стручним областима. За интернет наступ се захтевају знања из информатике, за презентацију изложбе од користи су искуства из области визуелне комуникације. Саставити брошуру или пројектне новине захтева новинарску спретност; фото-документација и диа-представа су облици који претпостављају способности из продукције слика и обраде слика (Hartmann, Funk, према: Eberhardt, 2011). Посебно успеле пројектне презентације истичу се обично професионалним осмишљавањем.

Презентација успеха једног пројекта може да се дешава са разним захтевима и степеном перфекционизма. У сваком случају актуализује способности и спретности, које превазилазе нормалне „потврде“ школског успеха и које захтевају интердисциплинаре радове.

Доказ о пројектном раду требало је најпре да се зове сертификат, али је процењен као „опис“. То је документ сличан оценама, који се касније прилаже или се сакупља у школском портфолију, где се наводе посебне пројектне компетентности. Критеријуми процене се оријентишу ка алтернативним облицима успеха пројектног рада, ка друштвено централним кључним квалификацијама и ка концептима пројектног рада у току фазе једног пројекта. Они се односе на: *Описите пројектне компетентности* (креативност, планирање, организација и умрежено размишљање, комуникациона способност / комуникативна компетентност/, деловање и решавање проблема, презентација, преношење и процена) и *Додељене компетентности* (открити, осмислити, развити идеје; планирање, организовање, одлучивање, интердисциплинарно размишљање, позна-

вање метода, радити у тиму; одлучивати, информисати, решавати конфликте; изводити, деловати, решавати проблеме, осмишљавати са свим чулима; визуализовати, аудитивно осмишљавање, продуктна компетентност; одговарати, преносити, документовати, евалуирати).

На уверењу о пројектном раду не би требало да буду атестиране више од две опште пројектне компетентности са описом који се односи специфично на пројекат. Искуство са овим обликом процене је још у зачецима, али многе колеге су то уверење доживеле као подстрек. Сличан „сертификат“ постоји и у секундарном степену 2, развијен је од Вебера у сарадњи са индустријском и трговачком комором у Диселдорфу (Emer, према: Eberhardt, 2011). Извештај радног процеса служи, заједно са осталим потврдама успеха (завршним презентацијама, предавањима и другим), као доказ успеха, који се стекао у пројектно оријентисаној настави. Извештај радног процеса представља индивидуалан успех појединих ученика (у контексту пројектне групе) и раде га сами ученици. Он укључује: хронолошку и реалистичну представу радног процеса, тешкоће и успехе у том радном процесу (зашто сам изабрао ту тему, шта сам научио, шта ми је представљало тешкоће, шта ми је недостајало, шта желим још да научим), процена процеса учења, самопроцена радног удела у групи, упоређивање са редовном наставом. По моме сазнању не постоји облик процене пројектног успеха који се нарочито официјентно и практично усталио. Далеки облици процене се развијају.

Пројектна настава нема само нешто са интегративном наставом, она се донекле означава као центар тога. Тако Фојсер (Feuser, Eberhardt, 2011) покушава да пројектну наставу стави „у оквир опште интегративне педагогије као структурну срж дидактичког поља“. „Само поља учења, која су постављена у пројектима“, како овај аутор сматра, „пружају шансу, да се надовеже на постојећи специфичан хоризонт искуства и на потребе ученика (...) и да се сведу у отворене и кооперативне облике учења, да им се омогући кооперативна сарадња“ (Möller, 2011). Под „интегративном педагогијом“ Фојсер подразумева посебно интеграцију ученика у посебним областима раније би се рекло са посебним потребама. Поборници ове врсте наставе сматрају да се тај интегративни потенцијал пројектне наставе може доказати и у другим областима; структурно је повезан са пројектном наставом. Да бисмо ту тезу могли доказати, враћамо се на две дефиниције пројектне наставе: прва је од Шрајера (Schreier), друга од Хенсела (Hänsel према: Möller, K, 2011,). „Оно што већину пројектних-примера разликује од уобичајне наставе“, како сматра Шреиер (Schreier, према: Möller, 2011), „моменат активног стварања ученика који учествују, бити присутан, нешто створити, произвести ствари, инсценирати представе, извести погон или изградити нешто“ (Schreier, према: Möller, 2011). Шреиер указује тиме на централно обележје пројектне замисли; покушаји дефиниције се слажу у томе, да се посебно истиче моменат деловања, рада и акције. Hänsel превазилази ту тврдњу, сматрајући да она означава деловање и

као „напор“ у расправи са стварношћу (Schreier, према: Möller, 2011). „Пројектна настава може обухваћено да се тако одреди као настава, где учитељ и ученик желе да реше стваран проблем заједничким напором и у расправи са стварношћу“ (Schreier, Möller, K, 2011). По томе, дакле, није само то одлучујуће, што је деловање и напор, него и то, да се то „заједнички“ дешава. Постоје, пак, у пројектној настави и подељена дешавања и задаци, које могу поједини ученици да обављају. Али такве поделе су стално присутне у укупном пројектном току. На крају се појављује опет све као целина. У већини пројекта се наилази на основни облик: пројектна настава захтева рад појединца и групе, могу бити квалитативно врло различити и да се крећу на разним нивоима. Али као таква је усмерена на заједнички циљ (производ) и чини их саставним деловима „заједничког напора“.

Дакле, заговорници пројекте наставе у изворном облику полажу велику наду у њен интегративни потенцијал, за који сматрају да чини пројектну наставу стално актуелном, а као аргумент износе следеће чињенице. Ученици и ученице се данас разликују често у својим знањима, компетентностима, социјалним искуствима и личном развоју; располажу разним језичким способностима, припадају разним нацијама и различитим културним контекстима. Иако се чини, да је све теже да један разред, одељење, група ради истим коракком, то се по њима може превазићи пројектном наставом, која дозвољава упуштање у хетерогеност. Теоретичар пројекта Фреј (Freu, према: Möller, 2011) је ову близину пројектне наставе са интеграционом педагогијом формулисао тако што је у свим институцијама, где су заједно особе које немају исту надареност за математику, исте потенцијале за успех или исте таленте за музику, видео могућност да се постигну педагошки ефекти специфичним процесом који дозвољава пројектни метод у свом изворном облику (ибидем).

Могло би се на крају овога кратког осврта на пројектну наставу закључити да су се интересовања вратила к њој после паузе од скоро читавог века. Дакле, како би се остварила све већа самосталност и еманципација студента, неретко се потеже и за методама наставе које су већ виђане на дидактичкој сцени. Једна од њих је пројектна настава или пројект-метода, настала на таласу критичке теорије Франкфуртске филозофске школе, односно критичке филозофије. Говорити о њој значајно је имати на уму да се њени почеци везују за филозофију прагматизма, који је имао велики утицај на теорију и праксу наставе и образовања, својевремено, а и данас посебно у Америци. Џ. Дјуј се, као оснивач инструментализма, као посебне варијанте прагматизма, теоријски и практично бавио наставом и образовањем. Познати су његови ставови по којима је мишљење средство реадaptације, а идеје су инструменти у прилагођавању. Проблем није у томе како ћемо сазнати спољашњи свет, него како ћемо научити да њиме овладамо, да га променимо и у коју сврху да то учинимо. Сазнања, а она потичу из емпиријског искуства, имају једино вредност ако служе као средство, као инструмент за практична животна решења. Залагао се за наставу

којом се не преносе знања, него појединац сам долази до знања у активном конструктивном процесу. За његово схватање наставе и учења је карактеристично и то да је наставни програм без програма, да индивидуа треба да се развија кроз практичну активност, да наставне активности треба заменити активностима радног карактера, које се заснивају на спонтаности и интересовањима... Неки од ових ставова су оштро критиковани и постали основа занемаривања ове врсте наставе. Пројектну наставу је засновао В. Килпатрик, полазећи од идеја Џ. Дјуја, са којим је био блиски сарадник. Практичну примену пројект-метода доживела је пре Првог светског рата на Колумбија универзитету и Њујорку са задатком да школско учење приближи решавању проблема и стицању знања у практичним ситуацијама, уз примену поступака попут научне методологије сазнавања. Примену овога метода пратило је одбацавање предметног система и вербалног преношења готових знања, а сазнавање се одвијало кроз решавање конкретних проблема, уз израду пројекта. Овакав приступ сазнавању у настави одушевљено је прихваћен у тадашњим експерименталним школама, али да се због сложености није масовно прихватио у изворној форми, но, ипак је оставио утицај на осавремењавање учења у настави. Са америчког тла овај се метод проширио и на Европу. У Русији је подржаван као метод делатног сазнавања, јер помаже јединству теоријског и практичног деловања, као и да се пројектовањем негује саморазвој ученика. Због ових схватања и других карактеристика (рад у групама, који фаворизује групу, а не појединца) ова је метода у Совјетском Савезу до 30-тих година, када је закључено да не обезбеђује довољно знања неопходних за даљу обуку, даје само епизодно знање, била широко примењивана. Ту јој је био крај на овим просторима, са изузетком примене у Белгији, Финској, Немачкој и др. европским земљама, где је и даље развијана. Затишје у примени ове методе се уочава током друге половине 20. века, а паралелно са ступањем на сцену еманципаторне дидактике, засноване на критичкој филозофији поново постаје актуелна. Теоријска разрада и дубље разумевање пројект методе у савремености, посебно у време 60-70-тих година прошлога века, када је овај термин био као магична реч алтернативне школске педагогије, па и касније, траје, и данас је овај метод актуелан, али са нешто измењеним значењем. Њеном враћању претходила критичка филозофија, као што је већ поменуто, а конкретно ишла је са таласом студентских немира 1968., у време кризе, социјалних гибања и студентских протеста, када је образовање било актуелна тема социјалних расправа.

У високошколској настави данас инсистира се на партиципацији студентата, суодлучивању, истраживањима и интердисциплинарности и то под утицајем неолибералних тенденција у развоју друштва. Ови су захтеви остваривани на универзитету у Бремену у оквиру пројектних студија и у пројектној оријентацији обуке за педагоге у Билефелду и Берлину, али су се и поред овога традиционалне форме рада убедљиво задржале и доминирају. Међу ауторима који су се доста бавили проблемима пројектне наставе истиче се Д. Ленцен (D. Lencen, 1984), који сматра да су наде у овај метод превелике и захтеви сувише

високи, те да не узимају у обзир структуралне тешкоће етаблираних система наставе и учења, неадекватне опремљености школа, превелика очекивањима од школе, што је по оцени многих превелика очекивања крајем 90-тих и свело у реалне оквире. Пројекта настава или пројектни метод (ови се термини често сматрају синонимима, иако њихова употреба ипак не упућује сасвим на то) подразумева наставни рад заснован на пројектима, те да се значајно разликује од традиционалне наставе, која је усредсређена на наставни план и програм, у њој су јасно одређене наставне целине, теме, јединице; фронтални рад је доминантан; слаба је међупредметна повезаност... Насупрот томе, у пројектној настави је активност појединца доминантна, сараднички однос ученика и наставника; проблеми се узимају из реалног живота; сараднички тимски рад, унапређивање организацијских и комуникацијских способности ученика, увођење нових метода учења, истраживачки приступи учењу. Неки аутори истичу као главне карактеристике: у центру наставних збивања је ученик коме треба помоћи да развије своје стваралачке способности; образовни процес се не заснива на предметној логици него на логици делатности која мотивише ученике, индивидуализација; знања стечена у реализацији пројекта универзалног су карактера и имају трансферну вредност.

Данас већ сматра да је проблемска настава дала највише што је могла и да се сматра одређеном вредношћу којој треба поставити границе, јер нема магичну моћ која јој је у настајању приписивана, и како не гарантује потпуни успех, а представља наставни пројекат много захтевнији и за наставнике и за студенте него било која фронтална настава, при чему није сигурно да ће појачани напори дати веће ефекте. Методика пројектне наставе не сматра се значајно различитом, јер се у њој користе методе које се јављају и у другим наставним концептима (радна оријентација, искуствена настава, откривајућа настава, учење откривањем, настава у блоковима, социјално учење, отворена настава, егземпларна, доживљајна, практично учење, оријентација на делање), чиме се не одриче вредност пројект наставе, него се указује на чињеницу да је овај вид наставе или метода настајао у покрету нове школе почетком 20. века, која је имала бројне концепте који су у суштини имали исти циљ, а и методичка разрада им је била врло слична. Пројекат преноси дидактичку одговорност на студента којима је то превелики терет, а постоје и тешкоће у селекцији чињеница и информација које нису једнозначне и онда када говоре о истим ситуацијама и догађајима; јавља се различита интерпретација;

Недостатак предметно-дидактичког филтера, без уџбеничког оквира који олакшавају оријентацију и учење уопште, као и трансфер науке, поставља се питање како доћи до чињеница, како налазе истраживања приказати, а да не одступају од истине; поред мишљења да пројектна настава може да се користи као допуна другим облицима наставе, многи сматрају да се њоме ремети нормалан рад, што зависи од приступа организацији наставног рада уопште, те они који је сматрају допуном настоје да овај метод укључе у уобичајену кон-

цепцију наставе (предметно-часовни систем), а супротно овоме, схватања као алтернативни облик који иде уз радикалне реформе школског система и прелази границе поменутог предметног система, уклапајући се у интегративни облик наставе, сматрају да њен потенцијал није довољно искоришћен да покрене унутрашњу и спољашњу педагошку реформу.

Овако супротстављена гледишта актуелна су и данас, а преовлађују она по којима ова настава још увек стоји у опречном односу са облицима класичне наставе, иако је делимично укључена у њих. Интересовање за овај метод или облик рада је данас мало, зависи да ли га посматрате из угла интегративног приступа, или укљученог у постојећу класичну предметну концепцију наставе. Ово последње је разлог да се ова два термина сматрају синонимом. И теоријски и практично ово питање је по страни, делом јер је већ виђено и у европским оквирима не уклапа се у наставне концепте који су прихваћени, дакле, не прихватају се радикалне алтернативе попут интегративне наставе, без јасно одређених курикулума, односно наставних програма, концепција отворене школе и сл. И даље се на пројектну наставу гледа као на антипод предметне наставе. Дакле, ниједна од њих не одговара захтевима времена, те се онако како их многи разумеју за сада на овом простору прихватају као допуна. Ми смо се у практичној примени определиле за термин пројект-метод, сматрајући да појам проблемске наставе који се иначе код многих сматра синонимом за претходни није исто. Наиме, пројектна настава је израсла, како је поменуто, у време педагошког покрета нове школе почетком прошлог века на америчком тлу и ширећи се до ових простора није нашла довољно поборника да би се етаблирала у изворном виду, али је са доста измена прихватљива, посебно у високошколској настави.

Садашња реформска кретања полажу доста наде у иновативну вредност пројектне наставе, те се сматра да је ово нова прилика за њено учвршћивање и развој. Нисмо сигурне у ово због концепције отворене школе на којој се она заснива, иако се управо на интегративној настави у актуелној реформи инсистира. Али, верујемо у значај пројект-методе због већ наведених бројних елемената, односно карактеристика овога метода који погодују остваривању циљева еманципаторног образовања, дакле, аутономије, самоодређења и сл. Користиле смо методичке поступке који јасно указују да је овде реч о пројект-методи (в. Гојков, 2013), што је у складу са нашим дидактичким концептом, предметним системом наставе у који се пројект-метода добро уклапа као метод који доприноси разбијању монотоније, већој активизацији студената, подстиче мотивацију, развија самопоуздање, подстиче развој мисаоних активности које се укључују у истраживачке активности, дакле на курсу је еманципаторне функције студената у настави, а тиме себе сврстава у методе које имају значајан иновативни потенцијал. Дакле, иновативна вредност пројект-методе у овом виду њене примене огледа у промењеној основној шеми методичких поступака, већој аутономији студената и примени, а не на садржајима који представљају проблеме уочене у окружењу, као ни трагање за решењима оваквих проблем-

ских ситуација, што је иначе суштинска карактеристика пројектне наставе, која се даље шири и на интегративне приступе и корак даље залази у другу филозофију образовања (прагматизам како је претходно поменуто). Овде је намера била да се пројект-метод користи за стицање знања у оквиру редовног наставног плана и програма, а методички кораци односе се на следеће: избор теме препуштен је студентима, али је омеђен наставним садржајима који су делимично обрађени, дакле, на предавањима су дате основне контуре; пројекат је требало да их продуби; истој сврси служи и уџбеничка и приручничка литература; тему бира тим студената који се окупи према интересовањима; односно формира се у току избора теме; студенти самостално раде у овој фази; трагају за изворима; консултације са професорком односе се на разматрање извора, литературе и ширине проблематике, односно дискутују се у тиму, тезе које чине питања за истраживање; самосталан рад групе студената, односно поделе у оквиру тима на питањима, подтезама у оквиру пројекта; консултације са професорком око нејасноћа или потребе за допуном литературе; презентација и дискусија у панелу; вредновање од стране професорке – оцена је изражена бројем бодова који се укључују у предиспитне обавезе, али се посебно вреднују и утичу на висину оцене. Верификација ефеката од стране студената.

Као основни налаз емпиријске провере домета и ограничења примене пројект-методе, а не пројектне наставе могла би се извести констатација: да самоорганизовано учење код испитаних студената још увек не функционише у очекиваној мери, али да охрабрује чињеница да они добро прихватају коришћење савремених технологија у процесу самоучења и истраживачке поступке, као и да имају позитивне реакције на пројект методу уклопљену у класичан систем наставе. Оцене студената о овој методи наставног рада су позитивне, мотивација укључивања у пројекте је позитивна, чак су се и студенти који нису директно партиципирали позитивно изражавали о њеној вредности. Усвајање знања пројект методом сматрају интересантним и ефектнијим него путем класичних академских излагања. С друге стране, утисак је, да је као главна препрека из угла студената виђена недовољна инструисаност, могло би се рећи ненавикнутост на трагање за литературом, изворима сазнања, а ово упућује на могућност да ће следеће примене бити ефектније. Могло би се на крају рећи да налази указују на то да је мотивација студената, углавном, интринзична; мотивисани су истраживачким радом самосталношћу, иако се види да има и компетитивне мотивације и афилијативне.

ЗАКЉУЧАК

Из претходних рефлексија и налаза емпиријске валидације домета и ограничења иновативности поменутих метода у високошколској настави могло би се закључити да је једна од тенденција савременог друштва у глобалним размерама (да се социјалним окружењем утиче на развој личности, који се посматра кроз ефекте), замишљена да се подстиче организацијом студирања усмереној ка самосталном учењу још увек недовољно приметна. Ово говори о томе да су модели учења, вероватно, били више усмерени на развој него на ефекте и самоорганизовано учење, те да је потребно трагати за новим начинима учења, као и за начинима да се професори и студенти мотивишу за трагања у овом правцу. Иза свега овога јасно је да наши дидактички ставови, као и емпиријска валидација истих, верују у иновативне потенцијале пројект и других поменутих метода, а не пројектне наставе, интегративних приступа и сл., што се уклапа у досадашњи ток развоја наставе у европским оквирима, иако се повремено у недостатку нових дидактичких идеја неки од наставних облика враћају у изворној форми, како је у тексту помињано, али шире етаблирање истих за цео век уназад није добило легитимитет дидактичке јавности Европе, не случајно. На овоме смо можда више него што је неопходно инсистирале, јер се све чешће код нас говори о интегративној настави, пројектној настави, активној школи и сл., без удубљивања у њихове историјске корене, тј. контексте у којима су настале и контекста који њихово инсталирање подразумева, тј. промене које се очекују ради њихове имплементације, као и без наглашавања критика због којих су њихова јављања током протеклог века прошла као блесак и нестајала. А, уз претходно, значајно је дубоко уверење о непостојању најадекватније методе, облика, врсте наставе, посебно не за сва времена, а предности неких од помињаних могу илузорно водити идеје о њиховој примени у погрешном правцу, те су мере опреза значајне, а ово подразумева, свакако, и шире познавање контекста у коме су настале, као и слабости због којих се нису етаблирале.

Литература

- Bactian, J., Gudjonc, H. (Hg.) (1990). *Das Projektbuch II*. Hamburg.
- Benson, P. (2001). *Treaching and researching autonomy in language, learning*. London: Longman.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom practice*. Dublin: Authentim.
- Dick, L., v.: Freie Arbeit (1991). Öffner Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen, In: *DADAGOGIK* H. 6–1991.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.
- Gojkov, G. (2012). Pluralistički koncepti i jačanje emancipatornog potencijala učenika, *Inovacije u nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Gojkov, G. (2013a) *Quality indicators of higher education in Serbia*, LXIV International Research and Practice Conference „Forming and qualitative development of modern educational systems“ in London (UK) in the framework of the project of the international Academy of science and Higher Education (London, UK): „World Championship, continental, national and regional research analytics championships“, III stage of the Championship in Pedagogical sciences, London Published by IASHE Chief editor – J.D. prod. acad. Pavlov, V.V.
- Gojkov, G. (2013b). *Learning styles as indicators of higher education quality, interdisciplinary menagemnt research IX*, Opatija 2013; Published by: Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek – Croatia, Postgraduate studies „Menagement“, Hochschule Pforzheim University.
- Gojkov, G. et. al. (2013). *Cognitive and learning styles and a method of discourse in higher education teaching*, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership – WCLTA 2012, Procedia – Social and Behavioral Sciences 93 (2013) 762–774, ELSEVIER.
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75–81.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Heyman, G. D. (2008). Children’s critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344–347.

- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon (First published 1979. Strasbourg: Council of Europe.
- Klafki, W. (1993). Die bildung siheoretische Didaktik in Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft und Gudjons, H.: *Erziehungswissen schheft kompakt*. Beogrmann: Helbig, Hamburg.
- Kruse, O. (2011). Kritično razmišljanje u znaku Bologne: Retorika i realnost, u: Monika Rumler. *Neue impulse in Hochschuldidaktik*, Berlin.
- Kruse, O. (2011). Kritično razmišljanje u znaku Bologne: Retorika i realnost, u: Monika Rumler. *Neue impulse in Hocscxul didaktik*, Berlin.
- Lamb. D. T. (eds). *Learner Authonomy: Future Directions*, 15–23, Harlow: Longman-Pearson Education.
- Lissmann, K. P. (2006). *Theorieder Unbildung*, Die Irrtumer der Wiesensgesellschaft, Wien: Zsolnay, 267.
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-integrative view of cognition, learning and language. In: B. Sinclair, I. McGrath an Lencen, D.: *Reflexive Erzie am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts*, In: 29. Beiheft der Z. f. Päd. 1992, S. 75–91.
- Möller, K. (2011). Neue Impulse in der Hochschuldidaktik-DSprach und Literatur wissenschaften, Eberhardt, U. (Hrsg.) *Neue Impulse in der Hochschuldidaktick*, Wiesbaden, VS Verlag für Socialwissenschaften – Springer Fachmedien. Fichten, W., Forschendes.
- www.jointquality.org Evropski Savet (2008).
- Варгас, М. Љ. (2014). *Култура спектакла*. Београд: НИИ.
- Гојков, Г. (2011). Дискурс као метода поучавања у високошколској настави. У: *Истраживања у педагогији*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило. Палов“. Београд: Српска академија образовања.

Prof. Grozdanka Gojkov, PhD

Belgrade University, Teacher Training Faculty
Preschool Teacher Training College „M. Palov“, Vrsac

Doc. Željka Bojanić, PhD

Provincial Secretariat for Science and Technological Development, Novi Sad

CRITICAL THINKING AS A PRECONDITION OF THE PROCESS OF EMANCIPATION IN HIGHER EDUCATION TEACHING

Summary

Discussion on emancipation of personality considers the issue of critical thinking from the angle of academic culture, i.e. closer from the angle of standards which, as current approaches to quality of education, have introduced the culture of verification grounded on external control of outcomes. Relying on liberalism and tendency to subject spiritual work in general to the laws of trade and to mark university studies by financial and managerial thinking, such a culture controls creation and transfer of knowledge in such a way to subject it to world economic competition, i.e. the imperative of maximalisation of ability to compete and gain financial profit, while neutralizing critical potential.

Argumentation necessary to understand the importance of encouragement of critical thinking during university studies is in favour of the fact that autonomy of learning and development cannot be standardized; unrepeatable diversities of an individual cannot be subjected to criteria of achievement, at least not defined in such a way. What has been expected from the new competence-oriented viewpoint refers to explanation of competences to be acquired; on the other hand, even though the current viewpoint could be considered as positive from the angle of didactic contribution to encouragement of intellectual autonomy, such a possibility has been annulated by narrowing of the field of autonomy in the process of studying. Significant competencies for survival have been trained due to instrumentally oriented factography of examination demands, hardly paying any attention to critical and independent thinking. While real developments in higher education field go towards scalarisation, critical thinking is considered to be a central issue within European developmental policy. Educational framework which should define quality demands throughout Europe in a unified way has been created according to formulation of systems of descriptors. Relying on an exploratory research results, the paper offers arguments in favour of the standpoint that the current frameworks of studies, created according to the Bologna process, are inadequate from the angle of critical thinking, as a precondition of emancipation of personality in higher education teaching.

Key words: *critical thinking, emancipation of personality, higher education thinking.*



Проф. др Раденко С. Круљ

Српска академија образовања у Београду

Доц. др Звездан Арсић

Универзитет у Приштини, Филозофски факултет у Косовској Митровици

УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: Настава се може разматрати и анализирати са аспекта активности наставника (поучавање) и са аспекта активности ученика (учење). Савремена схватања о организацији и реализацији наставног процеса усмерена су на промену односа између ученика и наставника, постизање оптималне мотивације ученика за учење и њихово осамостаљивање у процесу стицања знања и развијању вештина и навика. Коначан циљ учења и поучавања у настави је стварање услова за саморегулативно учење које претпоставља оптимални развој ученикове личности, индивидуалности и оригиналности. Уважавајући претходно наведене констатације, намера аутора је да у раду након историјске ретроспективе развоја схватања о проблему учења и самоучења у настави, укажу на основне карактеристике, специфичности и проблеме учења и поучавања у условима савремено организоване наставе и њихов међусобни однос.

Кључне речи: савремена настава, учење, поучавање, ученик, наставник.

УВОД

Учење као феномен има утицај на целокупан живот човека, а са појавом институција у којима се организује и изводи, посебно добија на значају и обележава целокупан духовни и материјални развој, како појединца, тако и друштва у свим облицима његове организације. Међу тим облицима, посебно се издваја поучавање, који увек претпоставља однос онога који поучава и онога ко се поучава. Најорганизованије и најсистематичније учење и поучавање се остварује у настави која представља организовани процес учења и поучавања. Она може да оствари свој циљ, само ако су главни субјекти тог процеса – ученици и наставници активни. У реализацији задатака наставе, они имају тачно одређене улоге. Наставникова улога је да поучава, а ученикова да учи. Учење као феномен има утицај на целокупан живот човека, а са појавом институција у којима се организује и изводи, посебно добија на значају и обележава целокупан духовни и материјални развој, како појединца, тако и друштва у свим облицима његове организације.

Током историјског развоја наставе јављала су се различита схватања о учењу и поучавању, која су утицала на њихов однос, али и на улогу у организацији и реализацији наставног процеса. На данашњем ступњу друштвеног развоја, преовладава схватање да су учење и поучавање међусобно условљене активности, да су у корелативном односу, да се међусобно допуњују и значајно доприносе реализацији васпитно-образовних задатака у и настави. Настава је процес у коме деца уче и усвајају садржаје које се у природи ретко могу пронаћи. Зато је потребно да наставник од најранијих школских дана усмеравају ученике ка пожељним циљевима, како би се створили услови за развијање способности мишљења.

ТЕРМИНОЛОШКО И ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА

Процес учења и поучавања је истовремен, нераскидив, тако да се ови појмови не могу посебно посматрати и третирати. Учење је садржано у успешном поучавању. Тамо где почиње процес учења, јавља се и процес поучавања чији је циљ учење. Учење (енгл. *learning*) је сложен процес који се може дефинисати са различитих аспеката, у зависности од угла гледања на њега (ширег, општијег и специфичнијег) или у зависности од врста и начина учења. У складу са тим, у литератури веома често можемо наићи на схватања чија се суштина огледа у настојању да се учење одреди као намерно запамћивање вербалног материјала путем понављања. Са аспекта данашњег развоја схватања о учењу, овако одређење није прихватљиво из више разлога. Пре свега, овако одређење је преуско, јер учење није само намерно, већ може да буде и ненамерно. Даље, овако одређење подразумева само учење когнитивних садржаја (знање, навике и вештине) или учење понашања и ставова, а познато је да учење има и афективну (емоционалну) и конативну (вољну) страну. И на крају, не учи се само путем понављања, већ се може учити и у многим другим ситуацијама, а једном сазнато и доживљено, такође се може научити. Зато, проблем појмовног одређења учења треба посматрати знатно шире. У складу са тим, Б. Стевановић (1957: 51) учење дефинише као „прогресивно и релативно трајно мењање индивидуе настало под утицајем средине и изазвано потребама индивидуе која се мења“. На идентично схватања када је у питању проблем појмовног одређења учења наилазимо код Д. Ђорђевића (1981: 63), који учење дефинише као „мењање индивидуе настало под утицајем средине и усмерено на задовољење неког мотива индивидуе“; али и код Х. Гудјонса (1994: 185), који сматра да је учење „свака релативно трајна промена у понашању или знању проузрокована одређеном интеракцијом или скупом интеракција с околином“. Истичући захтев да свако учење треба да почива на резултатима претходних активности индивидуе, И. Фурлан (1976: 6) учење одређује као релативно трајну и специфичну промену индивидуе која се манифестује у њеном понашању под утицајем претходне активности. Да-

кле, појединац учењем стиче релативно трајне промене, има интерактиван однос са околином и адаптира своје понашање у складу са њеним променама.

У циљу што ближег упознавања са основним одредницама појма *учење*, С. Чановић (2002: 117) наводи нека карактеристична схватања страних аутора као што су „учење је свака промена понашања“ (Gatri), „учење је свака промена у извршењу и понашању, која је резултат вежбања и искуства. за разлику од промена које настају услед сазревања или услед повремених стања организма“ (Hilgard), „учење је промена активности као последица искуства“ (Mc Gok). У дидактичком смислу, учење се сагледава као „плански и намерно вођен процес утицаја педагошких медија (наставника, средстава и др.) на ученика у циљу стицања знања, умења и навика а тиме и развијања свих психичких способности, посебно мишљења као изразите људске психичке функције“ (Продановић, Ничковић, 1974: 100). Наведене дефиниције упућују на закључак да у дефинисању појма учење преовладава схватање да је то процес прогресивног мењања личности под утицајем срединских фактора који се одражавају на психу човека и његову делатност, помоћу којих он успоставља однос са спољашњом срединам. Синтагма *мењање личности* присутна је готово у свим дефиницијама појма *учење* и представља резултат веома широког приступа овом проблему, при чему треба истаћи да се учење разликује од промена друге врсте које човек доживљава. Такође, на основу наведених дефиниција можемо да закључимо и то да су најважније одреднице процеса учења следеће:

- учење је процес мењања личности човека;
- мењање личности је условљено његовом делатношћу, које је изазвано утицајима средине и његовим потребама;
- мењање је релативно трајно и представља прогресивно кретање и
- учење није исто што и старење, сазревање или растење, јер је оно претежно условљено делатношћу самог човека док је сазревање и растење последица развитка организма.

Почавање (енгл. *teaching*), најчешће се дефинише као пренос знања. Знања која се преносе могу бити истине, чињенице, доктрине, морална начела, животна прича, уметнички процес итд. Почавање се врши речима, знаковима, објектима, акцијама или неким примерима из праксе. Његова функција усмерена је на развијање интелигенције, примењивање научних принципа и формирање одређених карактерних црта личности. Почавати ученика значи помоћи му у учењу, веровати у њега и његов успех. Оно подразумева увид у оно што подстиче, али и у оно што омета процес учења, разумевање грешака које ученик прави у процесу учења, позив на залагање и нове покушаје извођења неке интелектуалне и физичке активности. Почавање као систем образовања у наставним условима, увек претпоставља однос онога који поучава (наставник, емитор) и оног који се поучава (ученик, рецептор) (Продановић, Ничковић 1974: 22). То показује да оно има биполарну образовну функцију. Почавање може да буде наставно и ваннаставно. Утом суштински непромењеном односу

између онога који поучава и онога ко се поучава, карактеристично је то што је поучавање у настави било и остало институционална делатност, док је поучавање изван наставе, углавном ванинституционална делатност.

РАЗВОЈ СХВАТАЊА О УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ

Учење као феномен и фактор који битно утиче на целокупни живот човека, посебно је добио на значају појавом институција за учење и обележио целокупан духовни и материјални живот, како појединца, тако и друштва у свим периодима цивилизацијског развоја. Будући да успех у учењу зависи од поучавања, као и због међусобне условљености и повезаности ова два процеса, проблемима који проистичу из домена учења и поучавања су у ближој и даљој прошлости били предмет бројних теоријских анализа и расправа, али и емпиријских истраживања. Као последица таквог односа, настале су, посебно у 20. веку, бројне теорије учења у којима је истакнуто више проблема, који су због своје актуелности и значаја и данас предмет расправа и анализа. Највећи утицај на развој схватања о учењу и поучавању у настави, имали су приступи тзв. Женевске и Московске школе и исходи проучавања Ж. Пијажеа и Л. Виготског. Актуелност и значај учења и поучавања, условила су и појаву више истраживачких центара, који се, углавном групишу око три најважнија. То су:

– *Московски* – са дидактичком лабораторијом Л. В. Занкова и школом истраживача окупљених око учења знаменитог руског психолога Л. Виготског.

– *Немачки* – у ком су најважнију улогу имали дидактичари и професори универзитета из Немачке, али и из западне Европе, окупљених делом око Централног педагошког института у Берлину, али и у дидактичким школама на универзитетима у Хамбургу, Франкфурту, Штутгарту, Хановеру и Минхену у којима су се окупљали и сучељавали своја мишљења В. Клапки, В. Шулиц, К. Милер, Х. Клајн, В. Х. Петерсен, Р. Винкел и други и где су настале бројне дидактичке теорије (критичко конструктивна дидактика, дидактика заснована на теорији поучавања, дидактика заснована на теорији курикулума, критичка теорија наставне комуникације и друге).

– *Амерички* – на челу са Џ. Брунером, који је психолошким научним инструментима решавао педагошка питања и значајно допринео разумевању и научном обликовању педагошких феномена.

Учење и поучавање су предмет интензивног проучавања дидактике и психологије и у 21. веку. Као ни један други проблем, они данас привлаче пажњу истраживача који их у „добу знања“ сматрају одлучујућим факторима за налажење смисла образовања. Са становишта сазнања, учење и поучавање се, још увек, сматрају недовољно истраженим подручјима и подручјима најнеискоришћенијих резерви природних потенцијала који се налазе у човеку.

ОДНОС УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Појава нових технологија, њихова доступност широј популацији и промене у друштвеним аспектима живота и рада створили су потребу за новим приступом у домену образовања, а самим тим и потребу за новим моделима учења у којима се у први план истиче концепт активног учења усмереног на ученика. Темељни преокрет у концепцијама приступу, визији и пракси у образовању условљен је прихватањем и ширењем идеје о „друштву знања“ која је усмерена на знање као ресурс од којег зависи развој целог друштва. Међутим, знања се не могу једноставно пренети. Да би разумели о каквом је искуству реч, ученици се морају мисаоно активирати.

Оно што суштински одређује однос учења и поучавања у настави односи се на то што су то природне активности. И учење и поучавање се темеље на односу две особе у којем једна од њих поставља питања и жељно очекује одговор друге. Али у вези са овим, треба знати и то, да у условима у којима се настава данас организује, поучавање нема много сличности са учењем, поготово природним, јер многи ученици уопште не желе да у томе учествују. Умеће поучавања односи се на обликовање и управљање учениковим искуством у процесу стицања знања, чији је циљ подстицање учења, а будући да се поучавање односи на знање и вредности, и оно само је прожето знањима и вредностима. Наставници поучавају оно у шта верују, без обзира о ком наставном предмету је реч и уколико су њихова схватања у одређеном предмету уска, њихови ученици ће неизбежно стећи исто таква знања. То значи, да и у процесу поучавања, као и у процесу учења, централно место заузима однос ученика и наставника. Примена разних дидактичких медија који су се у настави појавили као последица развоја науке, технике и технологије оплеменила је ове активности и показала се као веома делотворна, али је, ипак, наставник остао кључна особа у њиховој организацији и реализацији, поготово у оној фази када ученици, још увек, нису у потпуности савладали и усвојили вештине размишљања и учења. Дакле, однос ученик – наставник има велики значај за трајни развој ученика и стицање способности за самостално учење и истраживање, што је и циљ поучавања уопште, а овим односом одређен је и однос учења и поучавања. Стварањем услова за постизањем „истинске“ субјекатске позиције ученика у наставном процесу, однос учења и поучавање би могао да постигне виши квалитет, који би се огледао у ефикасној реализацији задатака наставе на свим нивоима васпитно-образовног рада у школи. Однос учења и поучавања могуће је сагледати и кроз облике њихове реализације у наставном процесу, јер као и од учења тако и код поучавања преовладава директно поучавање и разговор. Директно учење и поучавање се карактерише тиме што наставник ученицима каже или им показује оно што би желео да они сазнају или што би требало да ураде. Један од најочитијих примера учења и поучавања је држање предавања целом разреду. Предност овог облика учења је у економичности, а недостатак је у немогућности постојања ученичке индивидуализације (Пољак, 1984: 72). Разговор као облик уче-

ња и поучавања се карактерише тиме, што наставник и ученик комуницирају на равноправној (партнерској) основи, тако што наставник поставља питања а ученици одговарају на њих. Наставник својим питањима настоји да „испровоцира“ ученике да изнесу своје властито мишљење. Након тога, он пажљиво одабраним питањима усмерава ученике ка томе да сазнају шта у њиховом знању не ваља и где греше – што је важно за усавршавање ученичког размишљања.

НЕКИ КАРАКТЕРИСТИЧНИ ПРОБЛЕМИ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У НАСТАВИ И МОГУЋНОСТ ЊИХОВОГ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА

Под *успешним поучавањем* подразумева се само оно поучавање које резултира ефективним учењем. У вези са овим, постављају се два питања:

(1) Који је то резултат на основу кога би могли да закључимо да је неко учење и поучавање успешно или не?

(2) Да ли учење и поучавање можемо квалификовати као успешне или неуспешне процесе само на основу савладавања одговарајуће материје или њихов успех или неуспех треба да се одреди успехом развоја личности ученика?

У вези са првим питањем, можемо да кажемо, да резултати који су трајнији и очигледнији свакако су важнији од оних за које се то не може тврдити. Када је у питању друго питање, онда треба истаћи захтев да активност наставника треба да буде усмерена на изградњу ученика као особе уопште, јер ученик у школи није само особа без других квалификација. Он је у школи особа са задатком, односно особа која учи и на наставнику је да се према њему и односи као према особи која учи.

Учење и поучавање су сложени процеси, а резултати PISA истраживања показују да су веома често и неуспешни. О разлозима који проузрокују такво стање, постоје различита мишљења. Једни сматрају да су главни узрок за то недовољно оспособљени и слабо мотивисани наставници, други кривицу пребацују на слабу мотивисаност ученика и њихових родитеља који беже од одговорности, али се и једни и други слажу да је за то највише крива политика образовања и сам школски систем. Међутим, без обзира на одговорност претходно наведених субјеката за лоше стање у овом домену, морамо да нагласимо да је „учење и поучавање суштински веома тешко и из инхерентних разлога“ (Андевски, Гајић, Будић, 2010: 22). Ова теза настала је на основу нових сазнања когнитивне и емотивне психологије, као и на основу истраживања мозга. Онима који се баве проблемима учења и поучавања ово није непознато и њихова активност је, углавном, усмерена на то да се покаже зашто нешто функционише. Само тако могу да се развију неопходни и нови концепти учења и поучавања, пошто се они који се баве овим проблемом слажу, да садашњи кон-

цепти нису на нивоу који може да буде у функцији успешне реализације прокламованих захтева у овом домену. Концепти педагогије и дидактике се по правилу ослањају на мишљења научних дисциплина које се баве опажањем, учењем, формирањем памћења и мотивацијом, а најспешнији од таквих концепата је онај који је развијен у когнитивној педагогији, тј. модел обраде података информација (Андевски, Гајић, Будић, 2010). Његова суштина се састоји у томе што наставник шаље језичке информације, које код ученика продиру у систем који обрађује податке где се дешифрује њихово значење, повезује са предзнањем и обрађује на основу утврђених правила размишљања, да би онда било сачувано као знање у дугорочном памћењу (што је једна од најважнијих функција учења), како би се по потреби могло користити за време испитивања, или приликом примене у пракси.

Да би се створили повољни услови за превазилажење тренутно лошег стања у учењу и поучавању и да би се превазишао неуспех, потребно је познавати факторе који на то утичу. М. Андевски, О. Гајић и С. Будић (2010: 25–29), наводе и анализирају пет фактора који при учењу и поучавању имају важну улогу. То су:

- мотивисаност и уверљивост оног који поучава;
- индивидуални когнитивни и емоционални предуслови за учење и поучавање код ученика;
- актуелна општа мотивисаност и спремност на учење и поучавање ученика;
- специјална мотивисаност ученика за неко одређено градиво, предзнање и актуелно емоционално стање и
- специфичан контекст поучавања и учења.

Учење и поучавање ће бити успешни процеси и када наставник схвати своју примарну улогу, а то је да помогне ученику у учењу. Управо зато, наставник треба да „проникне“ у потребе, интересовања и жеље својих ученика, односно треба да буде спреман и способан да их упозна. Тада ће се ученици мотивисати за учење, а створиће се и услови за развијање свести о потреби стицања знања и нивоа стечених знања, способности и вештина. На тај начин они ће се упознати са оним што треба да науче и на који начин ће добијати повратне информације о својим постигнућима и свом напредовању.

ЗАКЉУЧАК

Савремена дидактичка схватања о учењу и образовању нашла су свој израз у неколико дидактичких система (систем поучавања, систем самоучења програмирани систем, индивидуализована настава) и праваца који се, природно, разликују један од другог, али који у основи носе обележја између три

основна фактора наставе: наставника, ученика и наставних садржаја. Као и остали и систем, поучавања је у међузависном односу са учењем. Поучавање је стално у функцији учења и најсуштинскији се испољава квалитетном организацијом наставе у којој исходи учења показују стално прогресивно мењање личности ученика. Учење и поучавање у настави су условљени и директним односом наставника и ученика у разреду, а могу се остваривати и као директан однос на релацији наставник – ученик појединац. Ове односе карактерише „по-ука“ која по својој суштини означава рецептивну активност ученика. Однос наставник – ученици једнак је односу емитер – рецептори. Наставник даје готове информације, а ученици их усвајају онако како су дате.

Савремена наставна пракса све више даје основа за тврдњу да учење и поучавање са поуком као доминантном цртом добијају нова обележја. То означава пут ка реализацији одређеног циља и сврсисходно варирање на путу рационализације и ефикаснијег рада у настави.

Литература

- Андевски, М., Гајић, О., Будић, С. (2010). *Зашто је тако тешко поучавати и учити*, У: Едукација наставника за будућност, Зеница: Педагошки факултет, стр. 18–30.
- Гудјонс, Х. (1994). *Педагогија – темељна знања*. Загреб: Едука.
- Ђорђевић, Д. (1983). *Педагошка психологија*. Крагујевац: Светлост.
- Пољак, В. (1984). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић, Б. (1957). *Педагошка психологија*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.
- Фурлан, И. (1976). *Учење као комуникација*. ПКЗ: Загреб
- Чановић, С. (2002). *Проблеми савремене наставе*. Лепосавић: Учитељски факултет.

Проф. д-р Раденко с. Круль

Сербская академия образования в Белграде

Доц. д-р Звездан Арсић

Университет в Приштине, Философский факультет в Косовской Митровице

ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ

Резюме

Изменения, которые происходят с фондом человеческого знания, вызванные бурным развитием науки и техники и устойчивым прогрессом новой информации, требуют изменения школ, обучения и учения. Проблема эффективного обучения сегодня поставлена, в самый узкий проблемный круг, которым занимаются многие науки и дисциплины и особенно педагогическая психология и дидактика. Интерес всех – оптимизировать условия и создать существенные допущения, которые будут в функции рационализации и интенсификации преподавания в школе и эффективного учения в обучении.

Независимо от того, где оно проводится, обучение подразумевает тех, которые преподают, и тех, которые изучают. Поэтому, обучение можем рассматривать и анализировать с точки зрения деятельности учителей (преподавание) и с точки зрения деятельности ученика (изучение). Современное понимание организации и осуществления учебного процесса ориентированы на изменение взаимоотношений между учениками и преподавателями, на достижение оптимальной мотивации учеников к изучению и их самостоятельность в процессе приобретения знаний и развития умений и навыков. Таким образом, акцент ставится на обучение т.е. преподавание, которое развивает учение. Потому, что преподавание является процессом введения учеников в учение и руководство учением, учитель в планировании и проведении учебной работы в школе должен заботиться не только о том, что он будет делать, но и о том, что должны делать ученики, а также и развивать у учеников, чтобы успешно приобретали и применяли знания в обучении. Конечной целью учения и преподавания в обучении является создание условий для саморегулируемого учения, которое предполагает оптимальное развитие личности ученика, индивидуальности и оригинальности. Учитывая упомянутый выше факт, намерение автора в работе, чтобы после исторической ретроспективы развития понимания проблемы учения и самообучения в обучении, указать на основные характеристики, особенности и проблемы учения и преподавания с точки зрения современно организованного обучения и их взаимосвязь.

Ключевые слова: *обучение, учение, преподавание, ученик, преподаватель .*



Проф. др Драго Ј. Бранковић

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Доц. др Маргарета Г. Скопљак

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

МОДЕЛИ ИНТЕРАКТИВНОГ УЧЕЊА И КВАЛИТЕТ ЗНАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Интерактивно учење представља једну од савремених педагошких иновација која се постепено уводи у наставни процес и у нашим школама. Оно има филозофско (конструктивизам), психолошко (интеракционистичка, хуманистичка и социјална теорија учења) и дидактичко (критичко-конструктивна теорија) утемељење. Основне вриједности интерактивног учења у настави још увијек нису на потребном нивоу емпиријски провјерене. Није спорно да се у процесима интерактивног учења подстиче социјална интеракција (социјализација), ствара позитивна педагошка атмосфера за учење и повећава партиципација ученика у учењу, те развијају когнитивне компетенције и стичу квалитетнија знања. Интерактивно учење у настави није једностран поступак, већ се може организовати на основу више модела који имају специфичне методичке поступке и различите утицаје на исходе наставног рада.

Поред разматрања теоријских основа моделирања процеса интерактивног учења и квалитета наставе, у раду су презентовани резултати експерименталног истраживања (експеримент са ротацијом фактора) у три истраживачка циклуса са три експерименталне групе. Експериментално су истраживани утицаји (независна варијабла) модела интерактивног учења (модел тимова, модел партнера, модел групног истраживачког учења) на квалитет (зависна варијабла) ученичких знања (знање чињеница, разумијевање и примјена) у настави математике у основној школи. Резултати експеримента показали су да постоје статистички значајне разлике утицаја појединих модела интерактивног учења на нивое математичких знања. На основу резултата експерименталног истраживања указано је и на потребу и могућност унапређивања квалитета интерактивне наставе у основној школи.

Кључне ријечи: *интерактивно учење, квалитетна настава, експеримент с ротацијом фактора, модели учења, ниво знања.*

УВОД

У педагошкој теорији и васпитно-образовној пракси и код нас се у посљедњој деценији двадесетог вијека уводе бројне иновације да би се превазишле слабости и ограничења учења и наставе, засновани на концепцији подучавања. У фокусу интересовања већег броја савремених педагога налазе се проблеми интерактивног учења и квалитета процеса учења (наставног процеса). Интерактивно учење, као педагошка иновација, конципирано је на комплементарности концепција подучавања, заједничког учења и самоучења. Постепено се уобличава посебна теорија интерактивног учења, врши емпиријска провјера њених вриједности (домети и ограничења) и изналазе специфични модели таквог облика учења.

Након почетне фазе „одушевљења“ резултатима интерактивног учења (социјализација), постепено се прелази у фазу „отрежењења“ у којој се критички осмишљавају теоријске основе и експериментално провјеравају токови процеса учења и њихови резултати. Теоријску и емпиријску суштину чине процеси заједничког учења (у пару или групи) у оквиру којих се ученици оспособљавају да међусобним слободним и отвореним дијалозима одвајају битно од небитног, анализирају и доносе судове и изводе закључке, самокритички вреднују властите приједлоге и закључке, те развијају властиту социјалну и емоционалну компоненту. На васпитном плану, интерактивно учење оспособљава ученике да пажљиво слушају друге, да прате реакције оних који заједнички уче, да емпатички реагују и развијају стваралачку слободу у изношењу властитих мисли, осјећаја и доживљаја.

У остваривању такве суштине интерактивног учења и подизању квалитета процеса учења и његових исхода (квалитет знања) битно је теоријски утемељити и практично осмислити моделе учења примјерене суштини интеракције у процесу учења. У овом раду презентујемо теоријска полазишта моделирања интерактивног учења и резултате експерименталног истраживања (експеримент са ротацијом фактора) утицаја три модела интерактивног учења (модел партнери, модел тимови, модел групног истраживачког учења) на три нивоа знања (знање чињеница, разумијевање знања, примјена знања) когнитивног подручја дефинисаних таксономијом васпитно-образовних циљева.

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА МОДЕЛИРАЊА ИНТЕРАКТИВНОГ УЧЕЊА

Моделирање интерактивног учења у наставном процесу има широка теоријска полазишта која се изводе из више наука и научних дисциплина. У оквирима филозофске мисли (функционализам, прагматизам, интерпретатизам и конструктивизам) упориште интерактивне наставе се исказује кроз уређење односа међу људима (функционализам), планским дјеловањем и вриједностима према

учинку (прагматизам), давању примата субјективном искуству (интерпретативизам) и позиционирању знања, не унутар интелекта појединца (нити ван њих) већ између људи (конструктивизам). С филозофског аспекта, дакле, интерактивно учење темељи се на *међудејству појединца и група (друштва) које заједнички уче*. На тој одредници педагогија је суштину интерактивног учења конкретизовала са неколико битних одредница: примарни процеси у учењу су друштвени живот и међуодноси, сарадња и уважавање различитости, интеракцијама у процесу учења у којима влада равноправност (слобода изражавања мисли), усклађивање интереса појединца и групе, стваралаштво и тежња за самоиспољавањем, давање значења знању као личној конструкцији, те идентитету и интегритету личности који се формира у процесима комуникације са другима.

У психологији, у оквиру теорија учења, исказане су и одређене поставке које „покривају“ подручје учења са другима и у групи (интерактивно учење). Интеракција посебна упоришта има у оквиру схватања човјека који развија своје унутрашње структурне интерпретације са околином (когнитивна теорија), социјалног понашања као резултатом интеракције појединца и околине (интеракционистичка теорија), позиционирања појединца у средиште сопственог искуства које стиче у односима са околином (хуманистичке теорије), понашања и учења у складу са поимањем себе – слика о себи (феноменолошка теорија), те социјалне интеракције и прихватљивог понашања (социјалне теорије). Суштина интерактивног учења изведена из одредница теорија учења може се уопштити као *захтјев за интеракцијом и емпатијом на успостављању односа са другима (перманентан реципрочан однос) у процесу учења*. Та теоријска премиса у моделирању интерактивног учења може се исказати као: развијање способности за разумијевање других и формирање погледа на свијет како га други виде, формирање личних особина (обликовање) у интеракцији са околином испољавањем креативности (самоактуализација) у складу са сопственом природом, учење са другима (група) које омогућава појединцу да изрази своја схватања, развија емоције и формира личне вриједности (вриједносне оријентације), те успоставља и развија социјалне интеракције и са широм околином.

Филозофска и психолошка схватања уграђена су и у више савремених дидактичких теорија. У основним схватањима представника критичко-конструктивне теорије и критичко-комуникативне теорије налазе се утемељења интерактивног учења. Основна теоријска поставка одређује процес учења као еманципацију и развијање способности за самоодређивање и солидарност (критичко-конструктивна теорија) и комуникацију (спој односа појединаца – социјални односи – садржаји учења), као процес еманципације у учењу (односи, правила и улоге, одређеност, очекивања, садржаји, средства, тешкоће). На општем плану, савремене дидактичке теорије утемељују интерактивно учење у оквиру наставног процеса на интеракцији путем ненасилне посредне и непосредне комуникације у *функцији еманципације оних који заједнички уче*. Из те основне дидактичке премисе интерактивно учење може се конкретизовати са неколико битних захтје-

ва: схватање процеса учења као интеракцијског процеса (социјално учење), комуникација као основна конститутивна компонента таквог процеса учења, истраживачко учење, те спајање социјалних односа и садржаја учења.

Теоријска полазишта интерактивног учења изведена су, дакле, из филозофских, психолошких и дидактичких схватања процеса учења и практично оживотворена у више савремених педагошких иновација (Двојни план прогреса, школа у природи, Самерхилска слободна школа и Валдрофска школа). Основне концепције интерактивног учења уграђене у двојни план прогреса препознатљиве су по заједничком раду ученика и наставника, подстицајној толеранцији, разумијевању и помагању у процесима учења. У средишту концепције школе у природи налази се његовање међусобног поштовања оних који заједнички уче, развијање групне припадности и подстицање сарадње. И у самерхилским слободним школама примјењује се учење без присиле и страха, заједничко трагање за новим знањем и развијање способности рјешавања проблема. У концепцији Валдрофске школе доминира сарадња на либералним принципима и доживљајем групе као заједнице која заједнички учи. Поред таквих неоспорно позитивних одредница интерактивног учења (социјализација – развијање социјалне интелигенције), критичари интерактивног учења истичу и нека ограничења и слабости које одређују као нижи ниво квалитета наставе и знања која се постижу.

Интерактиван начин учења и квалитет наставе и знања представљају посебан теоријски изазов за педагошку науку. Теоријски концепт „куће квалитета“ (Lewis, Smith) с четири битне функције (стратешко управљање, процесно управљање, пројектно управљање, лично управљање) функционално интегрише и више одредница интерактивног учења. У оквиру стратегије развијања квалитета (континуирани процес идентификације недостатака и побољшавање процеса) уграђено је више концепција од којих су за квалитет учења (образовања) посебно битне оне које квалитет образовања тумаче као конзистентност (једнакост свих) и као трансформативни потенцијал (ниво позитивних персоналних и социјалних промјена). На микро плану, суштину квалитета учења чине трагања за одговорима на три основна питања: Зашто се нешто учи? Шта се учи? Како се учи? Зашто се нешто учи и шта се учи, заједнички су проблеми за све савремене наставне системе. Али, како се нешто учи, постаје одлучујући фактор квалитета процеса учења и квалитета знања која се стичу. Управо на то питање интерактивно учење нуди одговоре. Квалитетна настава и квалитетан процес учења конципирани на интерактивном учењу препознатљиви су према подстицајној атмосфери за учење (узајамно поштовање; придржавање правила учења; заједничка подјела одговорности; праведност; брига за рад и резултат учења), стицању самопоуздања, спремност за постигнућа, социјалног понашања, развијању интереса за учење и формирању позитивних ставова о настави и учењу (Meuer, 2005). Стога се могу оспорити схватања критичара да је процес учења на интерактиван начин мање квалитетан и да се њиме стичу знања нижег квалитета у односу на традиционалне облике учења.

У теоријском разматрању квалитета процеса учења и квалитета његових исхода (знања) постоје различита схватања. Већи број савремених психолога и педагога квалитет учења и квалитет знања доводе у контекст циљева учења, компетенција које се стичу у процесу учења или на испуњавање утврђених стандарда знања. Без обзира на битне разлике у наведеним схватањима, квалитет процеса учења и квалитет знања најчешће „покрива“ само когнитивно подручје (занемарује се афективно и психомоторичко), а у оквиру њега проблем се своди само на знање чињеница, разумијевање и примјену знања док се из тог (когнитивног) подручја изоставља оспособљеност за анализу, синтезу и евалуацију.

Односи интерактивног учења и квалитета знања су релевантна питања за теоријско разматрање, емпиријско провјеравање, али и за дидактичко-методичко моделирање процеса учења. Интерактивно учење као специфичан вид сложеног процеса учења још увијек није изведено на ниво посебне дидактичке теорије, нити је теоријски обликована посебна методика интерактивне наставе која би теоријске изворе узимала из комплементарности стратегије поучавања, учења и самоучења. Таква методика интерактивне наставе омогућавала би успостављање и развијање квалитетне наставе (процеса учења) и постизање квалитетних знања.

На теоријском плану, око вриједности интерактивног учења и интерактивне наставе нема већих дилема. Резултати проведених емпиријских истраживања указују на предности интерактивне наставе у односу на традиционалну у скоро свим битним компонентама. И поред тога, за извођење интерактивне наставе и учења нису конструисани посебни и оригинални модели изведени из филозофских схватања, теорија учења и дидактичких теорија. Проблеми су изражени чак и код термилошко-појмовних одређења. У употреби је више термина којима се означавају модели, али они имају различита значења (методички модели; технике и модели; стратегије интерактивног учења; концепције интерактивне наставе).

Суштину моделовања интерактивног учења у настави чине начини повезивања унутрашњих структура узора (идеала) са методичким поступцима у процесима интерактивног учења. Модел педагошке ситуације изражава „структуру самог догађања, чина педагошке интеракције“ (Боритко 2007: 28). Посматрано са тог аспекта, „модели су природне или вештачке конструкције (структуре) за изучавање објеката сазнавања“ (Квашчев 1978: 9). Ако модели у практичном смислу представљају конструкције структура процеса и методичких поступака, тада моделовање чине најмање четири процеса: а) избор и моделовање садржаја учења примјерених процесу интерактивног учења, б) моделовање логичког слиједа поступака интерактивног учења (специфични кораци), в) моделовање активности (група) и самоактивности (индивидуалан рад) субјеката који заједнички уче и г) моделовање евалуације процеса учења и његових исхода. Наведена четири процеса моделовања нису подвојени јер модели не представљају збир планираних поступака већ чине јединствену цјелину у оквиру јединственог модела. Стога стварање модела (моделовање) интерак-

тивног учења чине: а) одређивање законитости логичког процеса и његове интенционалности, б) описивање етапа (стадијуми, степени) и њихове квантитативне дефинисаности, в) описивање стања процеса у „граничним ситуацијама“ (Боритко 2007: 29). Модел има функцију да „моделујући наставни садржај сједини управљачки систем и систем којим се управља (ученика) у цјеловит и јединствен систем“ (Кнежевић 1981: 181). Тако схваћен модел омогућава цјеловито, динамично, свестрано и стваралачко учење, што је у сагласности са основним премисама дидактичких теорија.

Један број савремених педагога поставља и релевантно питање: да ли постоји један или више модела учења у настави? На апстрактном нивоу В. Кнежевић пише о четири модела: а) информациони модел, б) редундансни модел, в) комуникацијски модел, и г) алгоритамски модел. Поред наведених, који су практично скоро непримјенљиви, постоје и други модели чије су структурне компоненте и методички поступци недовољно конкретизовани. У савременој педагошкој литератури помиње се већи број модела учења у настави од којих су за интерактивно учење посебно битни: ученички тимски модел (СТАД), мозаик модел и његови модалитети, модел групног истраживања, структурални модел, модел кооперативног концентрирања мапа, модел заједничког продукта, пирамидни модел, модел хоботнице, браинсторминг модел (мождана олуја), модел слагалица, модел партнера, ко-оп модел, модел вртешке и др. Примјењујући критеријуме „цјеловитост унутрашњих структура“ и „функционалност методичких поступака“, издвојили смо три модела које треба даље теоријски обликовати и емпиријски провјеравати. То су: а) модел интерактивног учења „партнери“, б) модел интерактивног учења „тимови“, и в) модел интерактивног учења групног истраживачког рада ученика.

Један од првих креатора модела *партнери* С. Кеган (S. Kagan, 1992) истиче да је то модел у којем партнери заједнички уче поједине дијелове јединственог садржаја учења. Модел партнери има специфичну унутрашњу структуру коју чине: а) почетно учење у групи, б) заједничко учење партнера (учење у пару) и в) завршно синтетично учење у групи. У оквиру те три структурне компоненте разрађен је цјеловит систем методичких поступака (избор партнера унутар група; дијелење одјелења; дистрибуција материјала за учење; партнерски рад на материјалима; консултовање партнера са партнерима из других група; припреме за презентације наученог; поновни састанак група; индивидуалне процјене; групна обрада; бодовање и признавање). Структурни елементи и методички поступци у моделу партнери показују да је овај модел функционална комбинација интерактивног учења у пару (партнери) и групи.

Креатор модела интерактивног учења *тимови* (СТАД) Р. Славин (R. E. Slavin, 1990) разрађивао је овај модел у процесима учења у универзитетској настави. Касније је тај модел у оквиру интерактивног и кооперативног учења термилошки преобликован у *ученички тимски модел постигнућа*. Основну структуру модела чини пет компоненти: а) формирање хетерогених тимова

(група) за учење, б) наставникова презентација садржаја учења, в) рад и учење у групама, г) квиз-презентација (дивизија успјеха), и в) утврђивање тимских скорова. У оквиру тих структурних компоненти примјењује се већи број методичких поступака (инструкције за цијело одјељење; избори чланова хетерогених тимова; индивидуални квизови; утврђивање тимских скорова; избор тимова за награде). Ученички тимски модел постигнућа омогућава индивидуално (учење према индивидуалним способностима) и групно учење на основу сарадње, помоћи и подршке у тиму и између тимова.

Посебан модел *групно истраживачко учење* осмишљен је у оквиру пројект-методе, а касније се развијао у оквиру интерактивног учења. Његову теоријску суштину чине два међусобно условљена процеса: процес истраживања и процес учења (стицање знања). Унутрашњу структуру модела чине: а) идентификација проблема за групно истраживање и учење, б) извођење истраживања и учења, в) презентација резултата истраживања и наученог, г) евалуација резултата истраживања и учења (индивидуална, групна и наставникова). У примјени и овог модела постоји више методичких поступака: фронтално увођење ученика у садржаје учења, подјела ученика у групе, подјела истраживачких задатака и рад у групама, извјештаји и презентације група, критичка анализа резултата рада група, резиме и евалуација наставног рада и задавање задатака за самосталан истраживачки рад (домаћи задаци). Моделом групно истраживачко учење подстиче се развијање индивидуалних способности, подстиче сарадња и јача кохезија група, што доприноси развијању интересовања, истраживачког духа и стваралаштва у процесима учења и истраживања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ

Вриједности и ограничења одређених методичких модела кооперативног и интерактивног учења били су проблеми већег броја емпиријских истраживања у свијету (Е. Slavin; Bales; Johnson, Johnson, Holubec; S. Peklajev, Vodoprives; Leavitt; Н. Meyer) и код нас (С. Милић; С. Крњајић; М. Скопљак и др.). У фокусу тих истраживања били су интерперсонални односи у процесу учења, социјализација, односи модела интерактивног учења и традиционалних облика учења, предности интерактивног у односу на индивидуално учење, вриједности социјалне климе у процесу учења, ефекти рада у групама, развијање самопоштовања и сл. О проблему утицаја модела интерактивног учења на квалитет знања мало је истраживачких налаза. Стога је предмет нашег експерименталног истраживања дефинисан као утицај модела интерактивног учења на квалитет знања ученика основне школе. Истраживање је обухватило двије варијабле: а) модели интерактивног учења (независна варијабла), и б) квалитет ученичких знања (зависна варијабла). Независна варијабла конкретизована је са три модела (модел интерактивног учења „партнери“, модел интерактивног уче-

ња „тимови“ и модел интерактивног учења групног истраживачког рада ученика), а зависна варијабла са три нивоа квалитета ученичких знања (знање чињеница, разумијевање, примјена). За разлику од већине проведених истраживања којима је циљ био утврђивање предности интерактивног учења у односу на традиционалне облике учења у нашем истраживању, циљ је дефинисан тако да се експериментално утврде утицаји појединих модела интерактивног учења на квалитет знања ученика из наставе математике у основној школи. Тестиране су двије хипотезе о значајности разлика утицаја појединих модела (модел партнери, модел тимови, модел групно истраживачко учење) на различите нивое квалитета ученичких знања (знање чињеница, разумијевање наученог, примјена знања). Провјера дефинисаних хипотеза извршена је примјеном експерименталне методе (експеримент са ротацијом фактора) са три експериментална фактора, у три експерименталне групе и три истраживачка циклуса.

Табела 1. *Организација и ток експерименталног програма (експеримент са ротацијом фактора)*

ЦИКЛУСИ	ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА		
I ЦИКЛУС	ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ ($\alpha = 0,76$)		
	<i>Прва Е-група</i>	<i>Друга Е-група</i>	<i>Трећа Е-група</i>
	F ₁ Модел тимова	F ₂ Модел партнера	F ₃ Модел групног истраживачког учења
	ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ ($\alpha = 0,89$)		
II ЦИКЛУС	ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ ($\alpha = 0,89$)		
	<i>Прва Е-група</i>	<i>Друга Е-група</i>	<i>Трећа Е-група</i>
	F ₂ Модел партнера	F ₃ Модел групног истраживачког учења	F ₁ Модел тимова
	ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ ($\alpha = 0,85$)		
III ЦИКЛУС	ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ ($\alpha = 0,85$)		
	<i>Прва Е-група</i>	<i>Друга Е-група</i>	<i>Трећа Е-група</i>
	F ₃ Модел групног истраживачког учења	F ₁ Модел тимова	F ₂ Модел партнера
	ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ ($\alpha = 0,91$)		

У истраживању су у сваком циклусу (иницијално и финално) примјењивани тестови знања из математике за које су утврђивана садржајна валидност и објективност, поузданост (алфа кронбах коефицијент) и дискриминативност (ајтем-тотал корелација). Експериментални програм (стицање математичких

знања примјеном три модела интерактивног учења) реализован је једну школску годину (септембар – април) у одјељењима петог разреда (270 наставних часова у све три групе) у Основној школи „Алекса Шантић“ у Бањој Луци¹.

Резултати експерименталног истраживања

У првој хипотези претпоставили смо да ће се утврдити статистичке значајности разлика утицаја појединих модела интерактивног учења (партнери, тимови, групно истраживачко учење) на различите нивое квалитета ученичких знања (знање чињеница, разумијевање знања, примјена знања). Наводимо статистичке показатеље о значајности разлика између Е-фактора након три финална мјерења (три циклуса) појединих нивоа знања из математике у свакој од три експерименталне групе (*табела 2*).

Табела 2. *Значајност разлика између утицаја различитих модела на ниво знања*

Е-фактори	Нивои знања	п	F	р
Модел тимова	MANOVA	3	21,005	0,000
	Дискриминативна	3	24,903	0,000
Модел партнера	MANOVA	3	21,041	0,000
	Дискриминативна	3	22,786	0,000
Модел групног истраживачког учења	MANOVA	3	25,243	0,000
	Дискриминативна	3	34,000	0,000

Наведени статистички показатељи (MANOVA и дискриминативна анализа) указују на различит утицај експерименталних фактора (модели учења) на нивое знања ученика у три експерименталне групе. Разлике унутар сваког нивоа знања (знање чињеница, разумијевање знања, примјена знања) наводимо у *табели 3*.

¹ Истраживање чије резултате приказујемо у овом раду проведено је у оквиру ширег истраживачког пројекта „Утицај методичких модела интерактивног учења на ток наставне комуникације и васпитно-образовне исходе“ на Филозофском факултету у Бањој Луци.

Табела 3. *Значајност разлика између нивоа знања и модела учења*

Е-фактори	Нивои знања	χ^2	R	F	p	к. дск.
Модел тимова	Знање чињеница	0,609	0,756	46,670	0,000	0,462
	Разумијевање	0,517	0,598	19,514	0,000	0,154
	Примјена	0,623	0,794	59,848	0,000	0,710
Модел партнера	Знање чињеница	0,613	0,771	51,346	0,000	1,321
	Разумијевање	0,446	0,460	9,407	0,000	0,324
	Примјена	0,534	0,616	21,447	0,000	0,255
Модел групног истраживачког учења	Знање чињеница	0,577	0,703	34,281	0,000	1,842
	Разумијевање	0,447	0,469	9,893	0,000	2,000
	Примјена	0,547	0,608	20,511	0,000	0,234

Презентовани подаци указују на статистички значајне разлике утицаја три експериментална фактора (партнер, тимови, групно истраживачко учење) на сва три нивоа знања (чињенице, разумијевање, примјена). Тиме је потврђена прва истраживачка хипотеза. Подаци указују и на одређене специфичности између сва три мјерења код истог модела. Код модела *тимови* коефицијенти мултипле корелације указују на високу повезаност резултата три тестирања на нивоу *примјене знања* ($R = 0,794$), код *партнера* висока повезаност ($R = 0,771$) на нивоу *знања чињеница*, а код модела *групног истраживачког учења* постоји дјелимична повезаност ($R = 0,469$) на нивоу *разумијевања знања*.

Добивене показатеље могуће је интерпретирати са аспекта модела и нивоа знања. Са аспекта модела коефицијенти дискриминације (к дск.) указују и на битне разлике у ранг-позицијама појединих модела учења. Модел *тимови* према утицају на квалитет знања има следеће рангове: примјена (0,710), знање чињеница (0,462) и разумијевање знања (0,154). Модел *партнери* има следеће рангове: знање чињеница (1,321), разумијевање (0,324) и примјена знања (0,255). Код модела *групног истраживачког учења* разумијевање (2,000) је на првом, знање чињеница (1,842) на другом и примјена знања (0,234) на трећем мјесту. Анализирајући утицај модела са аспекта нивоа знања, уочавамо да на нивоу *примјене знања* прву ранг позицију модел *тимови* (0,710), другу ранг-позицију утицаја модел *партнери* (0,255) и трећу модел *групног истраживачког учења* (0,234). На други ниво знања (разумијевање наученог) највећи утицај има модел *тимови* (0,598), затим модел *групног истраживачког учења* (0,469) и посљедњу модел *партнери* (0,460). Код нивоа *знање чињеница* модел *партнери* има највећи утицај (0,771), затим модел *тимови* (0,756) и најмањи утицај је код примјене модела групног истраживачког учења (0,703).

Другом хипотезом претпоставили смо да *слијед* примјене модела учења одређује интензитет утицаја на нивое знања ученика. За доказивање ове хипотезе наводимо статистичке показатеље (табела 4).

Табела 4. *Значајност разлика у нивоима знања у односу на слијед увођења модела*

Експериментална група	Анализа	n	F	p
Прва Е-група	MANOVA	3	54,455	0,000
	дискриминативна	3	65,641	0,000
Друга Е-група	MANOVA	3	20,701	0,000
	дискриминативна	3	23,116	0,000
Трећа Е-група	MANOVA	3	19,316	0,000
	дискриминативна	3	30,383	0,000

Мултиваријантна анализа варијанте (MANOVA) указује у све три експерименталне групе на статистички значајне разлике у нивоима знања из математике. Дискриминативна анализа потврђује резултате мултиваријантне анализе варијанте о прецизно дефинисаним границама између три циклуса (три мјерења). Све то нам омогућава извођење закључка да од *слиједа* примјене модела учења интерактивног учења зависи интензитет њиховог утицаја на нивое математичких знања.

За ово истраживање битни су и показатељи о највишем утицају *слиједа* примјене модела на нивое математичких знања (табела 5).

Табела 5. *Значајност разлика слиједа модела учења на нивое знања између три групе*

Експериментална група	Слијед фактора	Нивои знања	χ^2	R	F	p	к. дск.
Прва	Тимови	Знање чињеница	0,751	0,899	147,938	0,000	3,204
	Партнери	Разумијевање	0,604	0,716	36,779	0,000	0,999
	Ист. учење	Примјена	0,697	0,794	59,665	0,000	3,030
Друга	Партнери	Знање чињеница	0,695	0,805	52,272	0,000	1,365
	Ист. учење	Разумијевање	0,560	0,581	14,417	0,000	0,258
	Тимови	Примјена	0,596	0,716	29,849	0,000	2,059
Трећа	Ист. учење	Знање чињеница	0,715	0,849	76,306	0,000	1,415
	Тимови	Разумијевање	0,564	0,551	12,951	0,000	0,063
	Партнери	Примјена	0,701	0,801	52,933	0,000	1,025

Наведени подаци указују на постојање статистички значајних разлика за сва три нивоа знања у оквиру сваке појединачне експерименталне групе. У првој експерименталној групи на *знање чињеница* након дејства сваког модела ($\chi^2 = 0,751$ и $F = 147,938$) постоји статистички значајна разлика (ниво 0,01), и коефицијент мултипле корелације ($R = 0,899$), који потврђује висок ниво повезаности знања чињеница између иницијалних и финалног мјерења (четири мјерења). Исти закључци се према презентованим подацима могу извести и за друга два нивоа знања (разумијевање знања, примјена знања). Компарација коефицијената дискриминације омогућава сагледавање разлика у математичким знањима с обзиром на слијед увођења експерименталних фактора. Слијед увођења фактора (тимови, партнери, групно истраживачко учење) у првој експерименталној групи највећи утицај имао је на знање чињеница (3,204), затим на примјену знања (3,030) и најмањи утицај на разумијевање знања (0,999). У другој експерименталној групи слијед увођења модела (партнери, групно истраживачко учење, тимови) највећи утицај имао је на примјену знања (2,059), затим на знање чињеница (1,365) и најмањи утицај на разумијевање знања (0,258). У трећој експерименталној групи слијед увођења модела интерактивног учења (групно истраживачко учење, разумијевање знања, примјена знања) највећи утицај имао је на знање чињеница (1,415), затим на примјену знања (1,025) и најмањи на разумијевање знања (0,063). *Из наведених коефицијената дискриминације може се закључити да је у интерактивном учењу у којем је циљ знање чињеница, слијед увођења модела интерактивног учења је следећи: 1. тимови, 2. партнери 3. истраживачко групно учење.* Остваривању циља учења дефинисаном на ниво *примјене знања* слијед примјене модела је: 1. партнери, 2. групно истраживачко учење, 3. тимови. Коефицијенти дискриминације указали су на најмањи ниво утицаја различитих модела на *разумијевање знања* без обзира на слијед примјене модела. Тај ниво знања имао најниже вриједности у сва три примијењена слиједа модела учења (0,999; 0,258; 0,063). И поред тога, може се указати на податке према којима на ниво *разумијевање знања* најинтензивнији утицај има, као и код знања чињеница, слијед увођења модела тимови, партнери, групно истраживачко учење.

ЗАКЉУЧНА ДИСКУСИЈА

Експеримент са ротацијом фактора и његови резултати, презентовани у овом раду, недвосмислено указују на неколико нових методолошких и педагошких сазнања. Експеримент са ротацијом фактора елиминира слабости других модела експеримента у којима се резултати утицаја експерименталних фактора (иновација) пореде са резултатима контролних група (традиционални облици учења) и израчунавањем статистички значајних разлика закључује о вриједностима увођења новина. Та методолошка слабост детерминисана је непрецизно-

шћу појмовног одређења традиционални облици учења (традиционална настава). И поред бројних покушаја појам традиционални облици учења (традиционална настава) још увијек није нити га је могуће прецизно дефинисати ради континуираног процеса преласка иновација у традицију. Експеримент са ротацијом фактора нема тај методолошки проблем јер се резултати утицаја експерименталних фактора упоређују између себе. То је могуће у експерименталним условима у којима се ротирају фактори и утицај сваког њих унапријед програмира чиме се контролише дејство паразитарних фактора. На тим вриједностима експеримента са ротацијом фактора изведено је и ово истраживање.

Резултати овог истраживања указали су и на неколико нових педагошких сазнања. Доказано је да постоје статистички значајне разлике о *утицају модела интерактивног учења* (партнери, тимови, групно истраживачко учење) *на сва три нивоа ученичких знања* (знање чињеница, разумијевање знања, примјена знања). Посебно је значајно сазнање да специфичности појединих модела учења одређују и достизање одређених нивоа знања од најнижег нивоа (знање чињеница) до вишег (разумијевање знања) или до највишег нивоа (примјена знања). То сазнање указује и на сву оправданост повезивања таксономије циљева с примјереним моделима учења у настави, али и неинтенционалним облицима учења.

У педагошком, али и методолошком аспекту, резултати истраживања утицаја *слиједа примјене модела учења* на његове резултате представља иновацију и у методичком погледу. Наиме, провјерена три слиједа примјене модела интерактивног учења (први: тимови – партнери – групни истраживачко учење; други: партнери – групно истраживачко учење – тимови; трећи: групно истраживачко учење – тимови – партнери) различито су утицали на постизање сва три нивоа знања ученика (знање чињеница, разумијевање знања, примјена знања). С методичког аспекта, при организовању процеса интерактивног учења неопходно је изабрати *слијед* примјене модела учења у зависности од унапријед дефинисаних циљева који се желе постићи и специфичних садржаја учења. На тај начин се успостављају нове корелативне везе циљева учења, модела учења и садржаја учења.

И ово истраживање указало је и на потребу и методолошке могућности провјере утицаја (вриједности) и других модела интерактивног учења у оквиру сва три подручја (когнитивно, афективно, психомоторично) таксономије васпитно-образовних циљева као и на садржајима других наставних предмета.

Литература

- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2010). Однос квалитативне и квантитативне методе истраживања школског уџбеника. *Теме*, 2, 447–461.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Бојановић, Р. (1998). *Психологија међуљудских односа*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Боритко, Н. М. (2007). Моделовање педагошког процеса: хуманистичко-интегративни приступ. Београд: Институт за педагошка истраживања, *Зборник*, бр. 1, 20–31.
- Brown, R. (2006). *Grupni procesi – dinamika unutar i između grupa*. Zagreb: Naklada slap.
- Бранковић, Д. (1999). Детерминанте позиције васпитаника у образовно-васпитном процесу. Београд: *Педагогија*, 1-2, 31–35.
- 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., Микановић, Б., Партало Д. (2013). Примјена таксономије васпитно-образовних циљева у анализи садржаја уџбеника природе и друштва, Београд: *Учитељ*, 4.
- Бранковић, Д. (1997). Основни теоријско-методолошки проблеми методике. Бања Лука: *Наша школа*, 3–4, 224–237.
- 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.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- David, W., Roger, T. (2002). Elementi kooperativnog učenja, u: *Demokratija i ljudska prava*. Sarajevo: CIVITAS.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Johnson, W., Johnson, T. Holubec, J. (1993). *Cooperation in the Classroom*, Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capiustrano CA: Resources for Teachers.
- Квашчев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*. Београд: Просвета.
- Klaus-Jurgen Tillmann (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.

- Кнежевић, В. (1981). *Модели учења и наставе*. Београд: Просвета.
- Кркљуш, С. (1998). *Дидактички диспут*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Meyer, H. (2005). *Šta je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
- Микановић, Б. (2012). *Истраживачки рад ученика*. Бања Лука, Филозофски факултет.
- Милијевић, С. (2003). *Интерактивна настава математике*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Mirjanić, D., Branković, D. (2011). The role of academic community in stimulating innovativity and development. In: *El npapel del mundo academico en la sociedad del futuro*. Barcelona: Real Academia de Ciencias Economicas y Financiers.
- Paulsen, F. (1919). *Geschichete des gelehrten Unterrichts*. B. I. Leipzig.
- Roders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Slavin, R. J. (1990). *Cooperative Learning – Theory, Research and Practica*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Станковић-Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави*. Бања Лука: Art-print.
- Stol, L. I., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Сузић, Н. (1999). Интеракција као вид учења и поучавања, у: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете.
- Schulz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo 1*, Zagreb: Erudita.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.

Dr. Drago J. Brankovic

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Dr. Margaret G. Skopljak

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

MODELS OF INTERACTIVE LEARNING AND KNOWLEDGE QUALITY OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Summary

Interactive learning is one of the modern pedagogical innovations that is being gradually introduced in the educational process of our schools. Interactive learning has a philosophical (constructivism), psychological (interactionist, humanistic and social learning theory) and didactic (critical-constructive theory) foundation. The core values of interactive learning in the classroom are still not empirically tested at the required level. There is no doubt that the processes of interactive learning encourage social interaction (socialization), create a positive atmosphere for learning and increase student participation in learning, as well as develop cognitive competencies and foster acquisition of better knowledge quality. Interactive learning in the classroom does not have the character of a single procedure but can be organized on the basis of several models which in their structure have specific methodological stages (steps) and different effects on the outcome of teaching.

In addition to considering the theoretical bases for modeling the process of interactive learning and the quality of teaching, the paper presents the results of an experimental study (experiment with the rotation factor) in three research cycles with three experimental groups. The effects (independent variable) of the interactive learning model (team model, partner model, group research-learning model) on the quality (dependent variable) of student knowledge (knowledge of facts, comprehension and application) from the teaching of mathematics in primary school were experimentally investigated. The results of the experiment showed that there were statistically significant differences of the impact of certain models of interactive learning at the level of mathematical knowledge. On the basis of the experimental research results it has also been indicated that there are needs and opportunities for improving the quality of interactive teaching in elementary school.

Key words: *interactive learning, quality teaching, experiment with the rotation of factors, models of learning, knowledge level.*



Prof. dr Marjan Blažič, PhD

University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

Doc. dr Jasmina Starc, PhD

Faculty of Business and Management Sciences, Novo Mesto, Slovenia

NEW MEDIA ARE CHANGING SCHOOLS TODAY

Abstract: In this article we discuss information and communications technologies which, as part of globalising processes, are also having an effect on schools through educational media and in doing so are significantly changing the didactic face of schooling. Schools are receiving numerous incentives for innovative pedagogic work and for the development of the media didactic field due to the new educational media having an effect on teaching efficacy and a better quality level of knowledge due to their functions and options. We establish that developmental tendencies in education regarding the transmission of didactic functions, which were until now carried out by teachers, are moving more and more towards non-personal multimedia. Consequently, teaching strategies are also changing from strategies of transmitting educational content and training strategies to more creative and interactive hypermedia and simulation strategies. On the basis of the empirical data we gathered through our research, we can conclude that a teacher's professional expertise on the use of multimedia is quite modest, which is why they tend not to utilise them to a great extent, irrespective of the fact that they realise that the regular use of educational media positively affects the level of motivation and that the well-planned combined use of teaching media in the role of knowledge transmitter contributes to better learning results.

Key words: *information and communications technology, educational media, hypermedia, teaching strategy, the learning process, training.*

INTRODUCTION

Globalisation processes and the information revolution are forecasting radical changes in the organisation of schools and in the very nature of the learning process. Information and communications technology is enabling the development of new media which are creating the conditions for the creation of virtual teaching networks, so that schools are gradually losing their role as the only rational transmitter of systematic knowledge. All of the aforementioned in conjunction with the influence of international organisations alters the national goals for education, which are ever more aiming towards fulfilling the requirements of the economy of global

competition. Transnational organisations are adopting numerous documents that have established their vision of education in a global society with clearly defined educational objectives, which represent the basis for determining suitable teaching skills, for choosing teaching content, didactic strategies as well as didactic and methodological instruments. All this determines the structure of educational systems, of which schools to educate future teachers are part of, which, after the Bologna concept was introduced, are becoming more and more alike in their professional concept, of which an important part is the didactic component, which includes the fields of didactic media and various information and communications technology.

On its historical path of development, the school has passed some important stages which were the consequence of several unusually combined social and economical, sociological and philosophical, conceptual and other factors. Their interdependence and composition enables a comprehensive analysis of individual factors in an autonomous context, whereby new possibilities of multi-dimensional relations can be established.

The development of science and technology has had a strong impact on the educational processes, especially on the teaching segment. The accumulation of new scientific results which are quickly becoming obsolete, the intellectualisation of work and the increase in the demands for training, force us to educate more people, to extend the schooling period and to link education with work. Besides, these changes also require a change in the contents, organisation and teaching forms in all stages of learning, which in turn has a great impact on the work character of teachers and their students.

Discussions on the development of teaching science, which is closely connected to globalisation trends, cannot ignore considerations about the development of didactics. On the basis of research of school pedagogy, we have witnessed the emergence of many new proposals and ideas in recent years which would supposedly enrich and impact pedagogical theory and in doing so, also pedagogical practice. However, in the research field of general didactics not much has happened; there has been some progress made in the field of educational technology (Instructional Technology, Mediendidaktik, Bildungstechnologie Technologie de l'educatio), which from its original, exclusively technical basis that was formed in the time of the Comenius programme, has been reshaped to include a didactic aspect. It should be noted that didactics cannot react so quickly and implement new information and communications technologies in the learning process as is possible in industrial exploitation.

One of the many characteristics of modern times is the accelerated development of science and technology, which has brought about certain changes in society. Let us list some of the examples which can well illustrate the scope of this development. The total body of knowledge that humanity as such had at its disposal in 1800 doubled in a hundred years. Today, this interval has been reduced to less than 5 years. B. M. Merchan (2006) provides data to support the claim about the drastic re-

duction of time from when a certain discovery was made to the industrial exploitation of the same: thus 112 years passed from the time of the scientific discovery of photography to its industrial exploitation; for the telephone it was 56 years; for the radio 35; for television 12 years and for the solar battery only 2 years.

In any case, it is necessary to point out, that the new information and communications technologies (ICT) and teaching materials developed on their basis do affect the quality of the teaching process. They enable the more efficient transmission of knowledge so that the students receive a concrete and clear perception of the outside world. Educational media also create a good objective precondition for the rationalisation and economisation of teaching and learning, so that the best possible educational results can be achieved in the smallest amount of the students' time and energy as possible. Multimedia technologies enable a creative collaborative work and research approach (Maier, 2008).

The use of various devices for teaching, a variety of means of mass communication and other media for the transmission of information during lessons require new didactic approaches. We established that educational media radically impacts the role of the teacher in the classroom, that the value of teaching media depends exclusively on how and when they are used, therefore depending on the teacher who will be using them and their professionalism, motivation, etc.

What has been shown is that modern educational media significantly alter the teacher's position and function in class. Thanks to the educational media, teachers carry out less teaching, explaining, clarifying, and checking of teaching results, however, it is evident that they still carry out these functions, which makes them still indispensable and irreplaceable (Armbruster, 2012).

THE SITUATION TODAY

By accepting the thesis of “media revolution”, an opinion was created that the number of media was gradually increasing and that with regard to quality they were becoming increasingly important in societal changes. This is also the origin of the standpoint that our society is becoming a media society. Such a concept of media history is a false one because it starts with the printed (book, newspaper) media or even with electronic (film and radio) ones. Such a research foundation is based on the presumption that there was no communication preceding them, that there was no dissemination and processing of reports, no pooling and transferring of knowledge, entertainment, propaganda, advertising etc., as if the media were an invention of modern times. But society has always been a media society, even as much as forty thousand years before our era. We are convinced that modern media are not different from those of the past, neither in number nor in importance. They do, however, differ in kind, form and function.

Recently, we have been encountering in our schools a breakthrough of technical innovations based on the development of the so-called new informational technologies (Hendricks, 2000), which, in turn, is based on the development of computers, microelectronics and telecommunications. Instead of the (old) information technology, which mainly depended on “mechanical” equipment, new information media are taking over. These are based on “electronic and digital” equipment and enable the user to create, store, select, process, send and transfer information at speeds and in quantities hardly imaginable. What are the possible applications for education of media conceived on this technological basis? The new information media can assist in the creation of information (recording) and in its storage, processing, transfer and delivery (explanation, reproduction). The students need information for learning; and during learning and teaching, this information is being processed in one way or another. Media possess enormous educational potential that cannot be easily detected. We can, however, also detect obstacles in their implementation. On the one hand, they can substantially accelerate the educational process but, on the other hand, their use can lead to deviations and dangers invariably encountered when new technical aids are used as part of educational technology, especially when uncritically transferring foreign experience to our school field. As a rule, the discussions about media also include the issue of classification. We need to work out a suitable taxonomy, which would classify media into a specific system according to their relevant characteristics. This would certainly enable a systematic comparison of different media. The number of classification attempts is increasing, whereby the best known ones are the Dalov zones of experience, the Gagne model of teaching functions of different media, the Brigg's media matrix, and Edling's classification of media according to the extent of the learning experience stimuli. The efforts to design a universal classification of general validity has proved unsuccessful so far, although the authors have tried to expose the most common media characteristics such as the modality of information reception and transmission, automation level, presentation level, the kind of didactic and methodological use, the role and relevance for instruction from the aspect of teaching goals, interaction paradigm etc. (Tulodziecki et al., 2013).

We are chiefly interested in the teaching characteristics of educational media, the most important of which are the illustrative function, the motivational function, the informational function, the individualisation and differentiation function and the reproductive function.

The technical precondition and starting point for new simulation media was *computer technology*. *Multimedia* and *on-line networks* have to be mentioned as the basic forms of differentiation from other media. Multimedia are defined especially in connection with texts, graphics, tone, picture, animation (e.g. integration of the pictorial template and computer or film, photograph and CD). They represent a new information offer with a dialogue structure which enables the use of interaction or active participation. Information processing systems are linked with distribution and interactive systems. Expressions such as virtual reality, simulation of reality, net-

work environment, elimination of borders between reality and fiction (*hypermedia*) signalise – following the change of personal into printed and then into electronic media – the third media change of the world because online networks are raising information, communication and simulation to the global level and are replacing the present scheme of sender–receiver with the paradigm of a reciprocal communication relation. At the beginning of the third millennium it is difficult to assess the enormous consequences of this change that has only just started, nor its compound effect. We can only establish that frequently the speculative praise of some media prevail as well as the culturally critical complaints, which has been the usual reaction to every media-historical shock from Plato onwards. Since the 1990s in the scientific and lay language the concept of *multimedia* has been used, which even became the word of the year in 1995. The use of the word is conditioned by its exceptional wide-spread use and vagueness of meaning so that frequently there is more unclarity than clarity as to what is meant with the expression *new media*. There are several explanations of multimedia in brochures presenting *multicode*, *multimodal* and *multifunctional* concepts.

According to their definition, multimedia information and communication systems possess the following main characteristics: *they are based on computer technology, are integrative, interactive, communicative and multifunctional*.

The research shows that due to the new media the teaching profession is becoming multilayered and interesting but certainly not easier because of them. The new vision of the profession might be more appealing to the future teachers than it used to be. The school is developing into a learning workshop, a laboratory for new learning and teaching approaches. With the new information technology schools received an extremely innovative “motor”, the consequence of which is that the teaching process has become exposed to very intense dynamics of a quickly changing technology. Those that have decided to go into the teaching profession see a challenge in the possibilities of using technical innovations in the teaching process.

MULTIMEDIA IN PRIMARY SCHOOLS

With the introduction of new media technologies in schools, many new problems and questions have arisen regarding the new working conditions. Developmental tendencies in education are moving towards an ever greater transmission of didactic functions, which were until now carried out by teachers, towards non-personal multimedia and hypermedia systems, which also means that the entire process of learning and teaching is being directly influenced by the educational media with its specific didactic effects.

With this, teachers are faced with a contradictory situation. On the one hand they come into contact with educational media of all kinds, and on the other hand they face issues that arise from their uninformedness and lack of qualifications to

work with these media. The results of certain studies show that a specific media or multimedia system is relatively rarely chosen on the basis of didactic criteria. Thematic and pragmatic aspects prevail (Tulodziecki, Herzig, Grafe, 2010). As the choice of educational media is one of the most crucial didactic questions, the teacher must be familiar with the relevant theoretical premise of this process so that the use of media actually contributes to the realisation of the set teaching objectives.

To find the answers to some of these questions regarding the knowledge about multimedia and its usage, we surveyed 285 primary school teachers. The sample was chosen in accordance with the choice of primary schools where first year students of the elementary education department at the Faculty of Education were carrying out their teaching practice experience.

Level of informedness of teachers on the use of multimedia and their professional competence of working with them

One of the initial starting points in the discussion about issues in connection with the choice and use of multimedia is to study the level of informedness regarding the use of multimedia and the professional competence of teachers to work with them. The fundamental premise for the formation of a certain attitude and aspiration of didactic experimentation and the use of a specific media are the suitable informedness about the possibilities of the use and suitable professional competency to carry out practical work with the educational media which includes the formation of certain skills when it comes to dealing with media and the knowledge of the didactic aspects of media presentation. One of the statements on the other part of the opinion scale refers to the relation of informedness – opinion. The majority of respondents (68.3%) agreed with the statement that those teachers who are not fully aware of the didactic and technical possibilities of educational media, therefore those who are not properly informed, have a negative opinion on using educational media in class. A variance analysis also demonstrated the statistically important differences in opinions towards educational media between samples of poorly informed teachers and very well-informed teachers.

From the data collected it is clear that the general level of informedness is unsatisfactory. Only 33.7% of teachers are very well-informed or well-informed, 41.9% are satisfactorily informed, while 24.4% of teachers are poorly or very poorly informed. It is possible to assume, that the clearly expressed uninformedness represents a significant hurdle in the development of educational work as a whole. We all well know from everyday situations that we cannot take on tasks about which we are not informed and are not suitable qualified for, and from this we can make a parallel assessment: in a system such as this, it is not possible to overcome the traditional class lesson system with a teacher as the monopoly executer and transmitter of information as well as evaluator of feedback. We also wanted to bring attention to the im-

portant, although empirically unverified aspect of poor informedness which is reflected in the poor informedness of teachers regarding any form of didactic innovation.

The issue of informedness to a large extent also sheds light on the question, in what way are teachers professionally qualified to work with multimedia technologies. Only a third of the respondents (37.2%) felt completely or adequately qualified, while more than half (53.6%) felt partly qualified and almost a tenth (9.1%) felt unqualified.

Frequency of multimedia use

As the quantitative aspect is connected to the qualitative one, which means that it is possible to indirectly make an assumption on the quality of the educational work on the basis of the scope of use of multimedia, we posed the question, how often do teachers use educational media when teaching, which media do they use the most often depending on the modality of information reception, whether the teacher's motivation for the integration of educational media in the education process is a result of intrinsic or extrinsic motivation, and we were also interested in determining the reasons of certain teachers to rarely or very rarely use educational media.

We hypothesised that the frequency of use of multimedia among teachers does not differentiate based on the teaching subject or their teaching position.

A vital factor which determined the frequency of use of educational media is the school's facilities. Data shows that teachers who work at well-equipped or very well-equipped schools use multimedia during lessons more often than at poorly equipped schools, where the dominant tendency is to rarely or very rarely use multimedia.

Testing the probability of a connection between the variables of frequency of use and the educational (subject) area showed that there are some variations between the teachers regarding the frequency of use of educational media in relation to the subject area that they teach. Teachers of elementary education very often or often use multimedia (62.0%), while teachers of specific subjects use them to a lesser degree (38.0%). Undoubtedly, there are many differences between the subjects themselves. There is a noticeable difference between the social science and natural science-technical group of subjects, clearly in favour of the former. This ratio can be explained only through content and way of teaching with the suitable qualification and other assumptions.

Further study showed two other high levels of possibility of interconnection, namely between the variable of the frequency of use of educational media and the independent variables of informedness on the use of educational media in teaching and the level of professional qualification to work with educational media. The more informed and professionally qualified the teachers, regardless of their level of formal

education, the more frequent the use of multimedia at their work. The correlation is moderate, but distinct enough to indicate a degree of interconnection.

Multimedia are changing the microarticulation of the lesson

In numerous discussions on the elements of lessons and factors in the educational process, which from the perspective of the polyfactor theory attempt to determine the suitable place of each factor in a hierarchical structure, the most important factors are teaching goals, teaching content, teaching methods, teaching forms and teaching strategy. We predicted that these factors manifest in a different form when used together with multimedia and that, to a certain degree, the use of media affects the need to adapt these factors.

We ascertained that the effects on the teaching goals and teaching material were smaller, while being greater on the teaching methods and forms as well as teaching strategy. This therefore means that the use of multimedia does not require making large changes or even creating an entirely new set of teaching goals, but only a certain degree of correction applied to the existing goals. Furthermore, the use of multimedia dictates only minimal adjustments and adaptations to the teaching content. The process of correction, which the teacher carries out partly in the phase of preparation for teaching, partly as part of the teaching itself, is all about activating the teacher's creative capabilities, which in turn enables them to adapt and coordinate the individual components of the didactic field.

If we determined that for the first two factors only minor corrections were necessary, the remaining three factors require more in-depth changes and adaptations. This is not a modification of a certain method, form, or strategy, but a correct or different range of these factors. In this context, it is difficult to clarify the teaching strategy factor since it includes all the factors listed as well as others which create a comprehensive ductus in the process of learning and teaching.

CONCLUSION

The rapid development of technology is one of the most crucial characteristics of modern society. Institutions whose mission is related to education do attempt to implement technologies into the way they operate in various ways, however, they find it difficult at times to orientate themselves due to the complexity and increasing demands of technology. We often witness cases where schools equip themselves with state-of-the-art multimedia technology as an attempt to be cutting edge and improve their educational efficacy. Often expensive equipment is not put to proper use due to the lack of qualified teaching staff.

Partial research confirms the assumption that including ICT in the education process as a general rule has a positive effect on the education process, as multimedia can strengthen the student's motivation, increase the intervals of educational activity and attention, enables a better comprehension of the teaching material due to the possibility of various means of presentation, they also effect educational creativity and enable the rationalisation of the education process.

Further studies of ICT and multimedia technology in the education process will be focused on studying the effective interactive and creative uses which are demonstrated in the suitable reaching of education goals and competencies within the didactic strategies available.

Communication (multi)media are a constituent part of the educational process and they help to create the right conditions in the living environment of the students, which in turn enables the latter to realise their goals. The development of new information technologies has had a great impact on the invention of numerous new media which have become part of our daily life. We expect them to also become part of the educational process.

References

- Armbruster, B., Hertkorn, O. (2012). *Allgemeine Mediendidaktik*. Koeln: Greven Verlag.
- Baacke, D. (1997). *Medienpaedagogik*. Tuebingen: MTV.
- Blažič, M. (2007). *Obrazovna tehnologija*. Učiteljski fakultet: Vranje.
- Blažič, M. (2011). *Multimedijske in hipermedijske tehnologije*. Pedagoška fakulteta: Ljubljana.
- Brečko, B. N. in Vehovar, V. (2008). *Informacijska-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kron, F.W. (2000). *Grundwissen Didaktik*. Muenchen: Reinhardt Verlag.
- Dichanz, H., Kolb, G. (1989). *Beitraege zur Medienforschung*. Koeln: VGS.
- Dichanz, H. (1999). *Schule und Multimedia*. V: Sander, U. (ed.). *Multimedia*, Neuwied.
- Faulstich, W. (2000). *Grundwissen Medien*. München: W. Fink Verlag.
- Hendricks, W. (2000). *Neue Medien in der Sekundarstufe*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hoffmann, B. (2003). *Medienpaedagogik*. Paderborn: Verlag F. Schoeningh.
- Jank, W., Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Mandić, D. (2003). *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*. Beograd: Mediagraf.
- Maier, W. (2008). *Grundkurs Mediendidaktik*. Basel: Beltz Verlag.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction*. New Jersey: Pearson Education.
- McLuhan, M. (2008). *Razumijevanje medija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

- Merchan, B. M. (2006). *Didactica y nuevas tecnologias en educacion*. Madrid: Editorial Escuela Espanola.
- Norton, P. and Wiburg, K. M. (2003). *Teaching with Technology*. Toronto: Thomson Wadsworth.
- Šerbec, L. L. (2009). E-izobraževanje v osnovni šoli – prednosti in slabosti. V: Mednarodna konferenca InfoKomTeh: Nova vizija tehnologij prihodnosti. Ljubljana: Evropska hiša.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., Grafe, S. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prof. dr. Marjan Blažič

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija

Doc. dr. Jasmina Starc

Fakulteta za poslovne in upravne vede, Novo Mesto, Slovenija

NOVI MEDIJI SPREMINJAJO DANAŠNJO ŠOLO

Povzetek

V prispevku razpravljamo o informacijsko komunikacijskih tehnologijah ki v okviru globalizacijskih procesov posegajo tudi v šole prek učnih medijev, s tem pa močno spreminjajo didaktično podobo šole. Šola dobiva številne spodbude za inovativno pedagoško delo in za razvoj medijsko didaktičnega področja, saj novi učni mediji s svojimi funkcijami in možnostmi vplivajo na učno učinkovitost in višjo kvaliteto znanja. Ugotavljamo, da potekajo razvojne tendence v izobraževanju v smer prenosa didaktičnih funkcij, ki so jih do sedaj opravljali učitelji, vse bolj na nepersonalne multimedije. Posledično pa se spreminjajo tudi učne strategije od strategij posredovanja učne vsebine in strategije urjenja v smeri kreativnih interaktivnih hipermedijskih in simulacijskih strategij. Na osnovi empiričnih podatkov, ki smo jih pridobili z raziskavo, sklepamo, da je strokovno znanje učiteljev o uporabi multimedijev skromno, zato z njihovo uporabo ne pretiravamo, ne glede na to, da se zavedajo da pogostost uporabe učnih medijev pozitivno vpliva na stopnjo motivacije, kvalitetno načrtovana kombinirana uporaba učnih medijev v funkciji posredovalca znanja prispeva k boljšim učnim rezultatom.

Ključne besede: informacijsko komunikacijska tehnologija, učni medij, hipermedij, učna strategija, učni proces, izobraževanje.



Проф. др Данијела Васиљевић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице

СТАТУС ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ НА БАЛКАНСКОМ ОБРАЗОВНОМ ПРОСТОРУ*

Апстракт: Полазећи од појмовне дистинкције, ужег и ширег значења појма *образовна технологија*, у раду се са теоријско-емпиријског аспекта, кроз компаративни приступ, сагледава статус образовне технологије на балканском образовном простору. Анализирани су студијски планови и програми наставничких факултета у Србији, Црној Гори, Босни и Херцеговини, Словенији, Хрватској и Македонији.

У теоријским и емпиријским оквирима сагледава се статус и значај *образовне технологије* на академским студијама за учитеље и васпитаче. Истраживање је показало да образовна технологија, у новим друштвеним околностима, има кључну улогу у модернизацији, рационализацији и иновирању васпитно-образовног рада и да нема исти статус у образовним системима Балкана.

Кључне речи: *образовна технологија, студијски план и програм, учитељ, васпитач.*

УВОД

Ако је се *појам* дефинише као „мисао о суштини онога о чему се мисли“ онда се са правом може поставити питање шта је бит, односно, шта је суштина појма образовна технологија. У логичком просуђивању, мисаоном захватању суштине овога појма потребно је кренути од одређења појмова *образовање* и *технологичност*.

Постоје различита схватања појма *образовање*, једни га посматрају прешироко, доводећи у везу са перманентним образовањем – у породици, свим нивоима образовања, у процесу рада, уз рад, након рада, у различитим видовима социјалне интеракције, а други са становишта педагошке науке, као саставни део васпитања (Јакета, Васиљевић 2006: 53). Оно што је заједничко и једнима и другима су основне одреднице појма образовање, а то су две педагошке

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, број 179026, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011–2014).

катеорије: знање и способности. Образовање се не може везивати искључиво за наставу, оно се одвија и пре и после наставе (иако је најинтензивније у настави); непотребно га је и тешко одвајати од васпитања, јер су то неодојиви процеси у пракси, који истовремено утичу на све сфере личности појединца, као индивидуе и као друштвеног бића.

Будући да појам технологија граде два појма – *техника* (грч. „*tehne*“) и *наука* (грч. „*logos*“), онда се најчешће дефинише као систем научних метода и примењених знања (Јалић и Коломбо, 1980: 30), односно применљив вид науке (Басаревић 1978:7). У том контексту Н. Мијановић (Мијановић 2002: 17) технологију дефинише као „скуп нормираних, систематизованих, у теорији и пракси провјерених, метода, поступака и принципа уз чију се консеквентну примену одвија нека целисходна људска делатност на најрационалнији начин“.

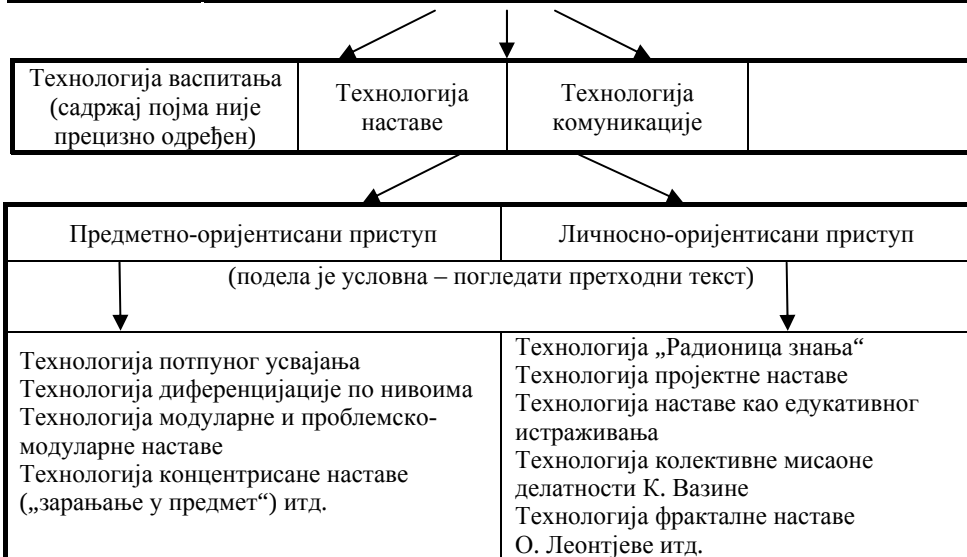
У савременој дидактичкој литератури постаји терминолошки несклад при употреби појма *образовна технологија*. Врло често се ставља знак једнакости између образовне технике и образовне технологије, образовне и наставне технологије, образовне технологије и дидактике, образовне технологије и информатике и сл. Јављају се термини *едукативна технологија*, *дидактичка технологија*, *информатичка педагогија*, *педагошка технологија* и сл. Суштина различитих концептуалних схватања може се тражити у дистинкцији ужег и ширег поимања образовне технологије, односно тумачењу појма техника у објективном (грч. „*teknon*“ – оруђе, средство) и субјективном (грч. „*tehne*“ – умеће, вештина) смислу. Отуда неки образовну технологију свде на примену техничких уређаја у наставном процесу, а неки, поред тога, на примену наставних метода, принципа, правила, облика, наставних средстава, наставних система итд.

Терминолошка ознака „образовна технологија“ напре се појавила у литератури англо-саксонског говорног подручја, обухватајући, интегришући у целину наставне методе, поступке, принципе, с једне стране, али и наставну технику, са друге стране. У том значењу, образовна технологија се, најпре, афирмише у Сједињеним Америчким Државама, Великој Британији, Јапану и земљама Скандинавије, то је, такозвано шире, целовитије схватање овог појма, односи се на процес планирања, организовања, реализовања и вредновања наставног рада, заснованог на примени целокупне наставне технологије (метода, облика рада, принципа, поступака, правила, наставних средстава, техничких уређаја) у функцији је унапређивања наставног рада, процеса учења и квалитета знања ученика. Протагонисти ужег схватања стављају знак једнакости између образовне технологије и наставних средстава, техничких уређаја.

Интересантно је Левитесово (Levites 2013: 155) виђење појмовне дистинкције „образовне технологија“, „педагошка технологија“ и „технологииа наставе“ засновано на семантичко-генетичком приступу (Табела 1).

Табела 1. Семантичко-генетички приступ анализи појмова „образовна технологија“, „педагошка технологија“, „технологичка настава“

Таксономија појмова	Термини и садржај појмова	
Категорија	<i>Процес</i> као укупност узастопних радњи усмерених на постизање неког резултата	<i>Процес</i> као узастопна смена стања неких појава, ток развоја нечега
	<i>Образовање</i> као пренос и савладавање социокултурног искуства	<i>Образовање</i> као непрекидна линија развоја човека од рођења до старости; формирање лика
Општи појмови	Педагог: Процес	Самообразовање
	<i>Образовна технологија</i> је уређена укупност радњи чије извршавање води ка гарантованом остваривању циљева образовања	Излаз на појам „Образовна технологија“ не постоји <i>Технологија</i> је укупност метода обраде, промене стања особина и облика сировине, материјала или незавршених производа, који се реализује у процесу производње
Партикуларни појмови	<i>Педагошка технологија</i> је уређена укупност радњи чије извршавање води ка гарантованом остваривању педагошких циљева (технологија наставе у ширем смислу)	
У својству критеријума наступају циљеви	<i>Технологија наставе у ужем смислу</i> је педагошки, валеолошки и економски образложен процес постизања еталонских резултата наставе (знања, умећа) који се остварује на основу посебно прерађеног садржаја и критеријумске контроле	
	Образовне технологије	
	Технологија наставе	Технологије образовања



Узевши у обзир различита концептуална полазишта, све дефиниције појма *образовна технологија* могу се сврстати у две основне категорије. Прва се односи на проучавање могућности примене дидактичких медија, посебно дидактичко-информатичких иновација у образовању; а друга на примену целокупне наставне технологије у образовном раду.

Наше поимање образовне технологије ближе је концепту ширег схватања, где се образовна технологија тумачи као суштински фактор наставе и учења, „обухвата познавање ученика, утврђивање циљева образовања, прецизирање могуће организације наставе, планирање садржаја образовања; избор облика, метода и наставних средстава, одређење положаја наставника и ученика у настави и вредновање остварених резултата наставе и учења“ (П. Мандић и Д. Мандић 1996: 42). Слично тумачење појма *образовна технологија* даје и проф. Мирчета Даниловић (Mirčeta 1996: 56): „Под савременом образовном технологијом данас подразумевамо: (1) савремена техничка средства мање или веће сложености; (2) одговарајуће наставне програме који се могу или се реализују помоћу њих; (3) начине, облике, методе њихове примене; (4) планирање и организацију образовног процеса; (5) вредновање ефеката образовног процеса, тј. многе елементе који иначе припадају класичној дидактици али са новим начинима виђења, тумачења, дефинисања, коришћења и примене“.

Полазећи од ширег концепта појма *образовна технологија*, његовог предмета и значаја за педагошки рад будућих учитеља, компаративна анализа и преглед наставних планова намењених студентима учитељима и васпитачима, требало би да да одговор на питање какав статус има студијски предмет Образовна технологија на овом наставничком факултету.

Словеначки високообразовни систем чине четири универзитета са седиштем у: Љубљани, Марибору, Копру и Новој Горици. Сви универзитети, осим универзитета у Новој Горици, имају факултете за учитеље и васпитаче.

Студије првог степена педагошких факултета Универзитета у Љубљани, чини 7 програма,¹ међу којима је програм разредне наставе и двопредметни студији предшколског васпитања.

У оквиру програмских садржаја разредне наставе *Информационо комуникационе технологије у образовању* предвиђене су у другом семестру (циљ оспособљавање студената за употребу: информационе и комуникационе технологије у процесу образовања, ИКТ-а за комуникацију са колегама, родитељима, друштвеном заједницом, ИКТ-а за побољшање ефикасности наставе и учења...), предмети заснивани на ширем поимању технике. Акценат је на подстицању, неговању и развоју умећа, вештина поучавања и учења (Tehnika z didaktiko), у разредној настави и предшколском васпитању (Tehnična vzgoja).

¹ Сви студијски планови и програми преузети су са официјалног сајта Факултета.

Педагошки факултет у Марибору има шест одсека. За потребе нашег истраживања, анализирани су студијски планови првог степена одсека за разредну наставу и одсека за предшколско васпитање. *Информационо-комуникациона технологија* се изучава у првој години студија (први семестар, а *Дидактички практикум из науке и технологије* (*Didaktični praktikum iz naravoslovja in tehnike*) наредне године (четврти семестар), односно, *Didaktika naravoslovja in tehnike I* (пети семестар), *Didaktika naravoslovja in tehnike II* (седми семестар) на одсеку за разредну наставу. Занимљиво је да ови студијски предмети нису предвиђени за студенте будуће васпитаче, осим Методике техничког образовања (*Didaktika tehnične vzgoje*) у петом семестру.

На Педагошком факултету у Копру, у оквиру одсека за разредну наставу и одсека за предшколско васпитање, студенти прве године студија изучавају Образовну технологију као једносеместрални студијски предмет (*Izobraževalna tehnologija*) чији је примарни циљ: развој компетенција студената за коришћење аутономне образовне технологије у настави и сопственом професионалном развоју. Компетенције су усмерене на примену образовне технологије: за креативно решавање проблема, неговање, подстицање радозналости деце и унапређивање истраживачког учења; процену потреба детета (појединца или групе) у погледу физичких, социјалних, културних и технолошких фактора; за планирање и припрему наставних средстава; за критичку евалуацију и анализу друштвених, етичких, здравствених и правних аспеката коришћења образовне технологије за децу са посебним потребама; за евалуацију наставног процеса на примарном нивоу; за планирање и усмеравање сопственог професионалног развоја, образовања и доживотног учења.

Образовна технологија у ужем смислу изучава се у оквиру студијских предмета *Tehniške dejavnosti* (трећи семестар), *Одабрана поглавља техничких наука – Izbrana poglavja iz tehniških dejavnosti* (изборни предмет) на одсеку за васпитаче и *Didaktika tehnike in tehnologije* (седми семестар), *Tehnična kulturna dediščina v obliki projektnege dela* (осми семестар) на одсеку за учитеље, где је главни акценат на техници у ужем смислу. Ради боље илустрације и разумевања суштине ових студијских предмета, наводимо садржајне тематске целине предмета *Изабрана поглавља*..: Улога и значај уметности и технологије за људски живот у савременом друштву; Утицај технологије на животну средину и значај индивидуалне свести о могућим негативним и позитивним ефектима технологије; Инжењерске делатности и њихов значај у развоју техничке писмености на предшколском и основношколском узрасту; Значај развоја техничке културе на предшколском узрасту за развој техничке компетентности савременог човека; Значај материјала у техници; Технички и технолошки процеси; Начини развоја техничке креативности и иновација код деце и ученика; Врсте микроскопа; Примери употребе микроскопа у учионици; Безбедносне процедуре и организациони аранжмани који обезбеђују сигурност приликом спровођења техничких активности; Техничко наслеђе; Развој техничке и педа-

гошке вештине васпитача у правцу развоја техничке писмености деце; Упознавање рада једноставних машина; Упознавање рада неке типичне машине у животној средини предшколске деце. Сарадња вртића и школе са стручњацима из области образовања и инжењерства; Техничка позадина модерне ИКТ; Значај техничких вештина васпитача и учитеља за компетентно вођење и његов професионални развој.

Универзитет у Загребу има 29 факултета међу којима су Филозофски и Учитељски факултет у Загребу са одселима у Петрињи и Чаковцу. Учитељски факултет располаже са три програмска одсека: „одсек за учитељске студије, за „одгојитељски студиј“, за „образовне студије“. У оквиру учитељских студија на располагању је више програма: учитељске студије (хрватски језик, информатика, ликовна култура, одгојне науке), учитељске студије на енглеском језику, учитељске студије на немачком језику, студије за васпитаче предшколске деце, програм педагошког, психолошког, дидактичког и методичког образовања предметних наставника. Посебним активностима су предвиђени: развој медијске културе (практикуми информатичког типа кроз мрежни рачунарски систем, практикуми за подстицање медијске, ликовне, музичке, језичке културе, библиотека и читаоница), развој информационо-комуникационих компетенција наставника кроз нову образовну технологију и целоживотно образовање, аналитички модел праћења нових образовних технологија у целоживотном учењу. Акценат је на медијској образовној технологији кроз предмете: *ИКТ у одгоју и образовању, Медијска култура, Класични и нови медији у раној доби, Интердисциплинарни приступ медијима, Мултимедија у настави хрватског језика*.

У саставу 9 факултета Универзитета у Ријеци налази се и Учитељски факултет. На Учитељском факултету у Ријеци у оквиру свеучилишног интегралног додипломског и дипломског учитељског студија, као изборни предмет у првом семестру изучава се *Мултимедија у разредној настави*, а у деветом семестру, такође као изборни предмет *Изваннаставне информатичке и техничке активности*. Програмски садржаји ових предмета упућују на образовну технологију у ужем смислу. Свеучилишни преддипломски студиј, трогодишњег карактера – *Рани и предшколски одгој и образовање* има скоро идентичан концепт, с тим што је студентима у првом семестру на располагању студијски предмет *Рачунало у предшколском одгоју*.

Свеучилиште у Задру чини 25 одјела, међу којима је факултет за учитеље и васпитаче (Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja) састављен из два одсека: одсека за разредну наставу и за предшколско васпитање. Интегралним петогодишњим преддипломским и дипломским студијем за учитеље планирани су искључиво садржаји из информатике, али не и из образовне технологије. – Информатика (4. Семестар, 1 + 1), изборни предмет Информатика 1 (четврти семестар, 1 + 1), Информатика 2 (пети семестар, 1 + 1), изборни предмет Информатика 3 (шести семестар 1 + 1). Слично је и на студијском програму за васпитаче: Информатика (изборни предмет, први семестар 1 + 1, обавезни предмет, трећи семестар 1 + 2).

Учитељски факултет у Осијеку се налази у саставу Sveučilišta „Josipa Jurja Strossmayera“. Интегрални преддипломски и дипломски учитељски студиј предвиђа изборне студијске предмете који се односе на информатику и рачунарство, посебно у оквиру модула информатика. Свеучилишним преддипломским студијем Ранога и предшколског одгоја и образовања нису предвиђени студијски предмети који би се директно или индиректно односили на тематска подручја образовне технологије. Интегрални додипломски и дипломски учитељски студиј факултета у Славонском Броду има неке садржаје из образовне технологије у оквиру обавезних предмета: *Информатика у образовању* (четврти семестар), *Интернет у одгоју и образовању* (пети семестар) и изборних предмета: *Сувремене наставне стратегије и Изваннаставне и техничке активности*.

Универзитетски систем у Босни и Херцеговини чини осам државних универзитета, чији су интегрални део 26 високошколских установа, које примарно, базично или секундарно образују будуће наставнике. Студентима су на располагању више факултета педагошке оријентације: Педагошки факултет Сарајево, Филозофски факултет Универзитета у Зеници, одсек разредна настава, Филозофски факултет у Бањој Луци – одсек педагогија, предшколско васпитање и учитељски студиј; Педагошки факултет Универзитета у Бихаћу, одсек предшколски одгој и разредна настава; Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, одсек педагогија и разредна настава; Педагошки факултет у Бијељини, одсек професори разредне наставе, дипломирани васпитач и професор техничког образовања и информатике; Филозофски факултет у Тузли, одсек разредна настава; Учитељски факултет у Брчком, одсек разредна настава; педагогија и психологија; Факултет природословно-математичких и одгојних знаности у Мостару, одсек разредна настава, одсек предшколско васпитање, одсек педагогија.

Педагошки факултет у Сарајеву располаже са три одсека: одсјек за предшколски одгој, одсјек за разредну наставу и одсјек за културу живљења и технички одгој. Сва три одсека својим наставним плановима третирају садржаје образовне технологије унутар студијских предмета у трећем семестру друге године студија: *Информатика и образовна технологија* (одсјек за предшколски одгој и одсјек за разредну наставу) и *Основи образовне технике и технологије* (одсјек за културу живљења и технички одгој, изборни предмет).

Филозофски факултет на Палама, са преко 2000 активних студената има 12 студијских група, међу којима је разредна настава. Интегрални сегмент наставног плана ове студијске групе чини обавезни студијски предмет *Основи информатике и образовне технологије*, изучава се у четвртном семестру друге године студија.

Педагошки факултет у Бијељини је члан интегрисаног универзитета Источно Сарајево. На овом факултету студенти стичу стручно звање: *професор разредне наставе, дипломирани васпитач и професор техничког образовања и информатике*.

Студијски предмет *Основи информатике и образовне технологије* изучавају студенти разредне наставе, у четвртном семестру (2 + 3), док се садржаји образовне технологије могу делом препознати у оквиру студијских предмета *Педагошка информатика* (смер предшколско образовање, четврти семестар) и *Методика наставе информатике* (смер професор техничког образовања и информатике, шести семестар, изборни предмет).

Занимљиво је да студијски предмет *Основи информатике и образовне технологије* има исти интенционални и садржајни статус на Филозофском факултету на Палама и Бијељини, уведен је са циљем да студенти овладају: основним појмовима из информатике везаним за наставу и учење; рачунарима и њиховом применом у настави, учењу и школској администрацији; образовним рачунарским софтвером, применом у разредној настави (коришћење текст процесора, употреба програма за рад са табелама, графиконима, графиком, анимацијама и базама података; теоријским и практичним знањима из наставне технологије, применом дидактичких медија у настави, посебно информационо-комуникационих и електронских медија; израдом одговарајућих дидактичких материјала за примену различитих наставних система (програмиране и проблемске наставе, наставе путем открића); применом електронских медија у праћењу и вредновању рада ученика у настави. Садржајни оквир предмета чине теме: Појам и структура информационих система, Педагошки ефекти коришћења рачунара у настави, Хардвер, Системски и апликативни софтвер, Базе података, Методологија програмирања, Рачунарске мреже, Вештачка интелигенција, Интернет, образовање на даљину, Дидактички медији, Хипер медији у образовању, Образовна телевизија, Интернет технологије у образовању.

Да би оспособили студенте за разумевање новијих дидактичко-методичких феномена (мултимедија у образовању, интернет, учење на даљину, вештачка интелигенција у образовању, иновације у организацији наставе итд.), на Филозофском факултету у Бањој Луци, на одсеку Учитељски студиј, студентима су на располагању студијски предмети *Образовна технологија* (трећи семестар, 3 + 2), *Педагошка информатика* (четврти семестар, 1 + 2), *Дидактичке иновације* (пети семестар, 2 + 1).

Наставним планом Педагошког факултета у Сарајеву предвиђени су студијски предмети: *Педагошка информатика* и *Основе образовне технике и технологије*, садржајно компатибилни студијским предметима изучаваним на Филозофском факултету у Бањој Луци.

И студијски предмет *Информатика и образовна технологија* има исти статус на Филозофском факултету, најмлађој високошколској установи Универзитета у Зеници. Факултет чини шест смерова: разредна настава, математика и информатика, енглески језик и књижевност, немачки језик и књижевност, турски језик и књижевност, босански, хрватски, српски језик и књижевност. У оквиру смера разредна настава изучава се *Информатика и образовна техноло-*

гија (четврти семестар, 2 + 3) и *Даљинско учење и поучавање* (четврти семестар, изборни предмет). Полазећи од теме рада, пажња је усмерена на садржајни оквир *Информатике и образовне технологије*, чију структуру чине: Дефинисање основних термина (медиј, масовни медиј, наставни медиј, педагогија медија, дидактика медија); Истраживачки трендови у подручју примене медија; Евалуацијска истраживања; АТИ истраживања; Акциона истраживања; Медији у учењу и настави (избор, функција и класификација наставних медија); Аудитивни, визуелни и аудиовизуелни медији у одгоју и образовању; Мултимедијски приступ одгоју и образовању; Нови информацијски и комуникацијски медији; Теорије медијског учења (Традиционални приступ, Приступ који уважава разлоге употребе медија, интеракционистички приступ, приступ латентних последица и други приступи); Овладавањем ових предмета студенти ће бити у могућности да, поред осталог, претражују интернет, успешно користе његове сервисе, креирају презентациони материјал, користе различите облике ИКТ у настави, реализују наставу са и без ИКТ-а.

Разредна настава је један од десет смерова основних академских студија у петогодишњем трајању на Филозофском факултету у Тузли. *Образовна технологија* је студијски предмет једносеместралног карактера, изучава се на четвртој години студија, у зимском семестру. У деветом семестру Факултет нуди изборни предмет *Образовање на даљину*, који се доводи у везу са програмским садржајима образовне технологије. На Учитељском факултету у Брчком, *Образовна технологија* има исти статус.

Један од кључних задатака Факултета природословно-математичких и одгојних знаности јесте образовање кадрова за предшколско, основношколско и средњошколско образовање. Студијски програм разредне наставе, у оквиру групе одгојне знаности, не предвиђа студијске предмете који би, у погледу интензитета и екстензитета одговарали захтевима предмета образовна технологија. Ову проблематику, само у назнакама, индиректно обухватају студијски предмети: *Информатика* (први семестар), *Рачунални практикум* (други семестар), *Језик филма и других медија* (седми семестар) и *Медијска култура* (осми семестар).

У Републици Србији постоји седам факултета који припремају будуће учитеље: Учитељски факултет у Београду Универзитета у Београду, Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу, Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу, Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду, Учитељски факултет Призрен, Лепосавић.

На Учитељском факултету у Београду, Образовна технологија се изучава на трећој години студија (Студијски програм за образовање учитеља), односно другој години студија 1 + 1 (Студијски програм за образовање васпитача). Основни циљ овог студијског предмета је да студентима омогући стицање теоријских и практичних знања из наставне технологије, примене дидактичких

медија у настави, а посебно информационо-комуникационих и електронских медија; да оспособи студенте за израду дидактичких материјала (дидактичког софтвера) за примену појединих врста наставе. Интенционалност овог студијског предмета добрим делом одговара циљевима студијског предмета *Основи информатике и образовне технологије*, у сегменту који третира питања примене образовне технологије у настави (Педагошки факултет у Бијелини и Филозофски факултет Источно Сарајево). Програмским садржајима обухваћене су следеће теме: Појам образовна технологија; Различита схватања образовне технологије; Однос образовне технологије и дидактике; Врсте наставних технологија (технологија усмене речи, технологија писане речи, технологија организованог посматрања, манипулацијска и оперативна технологија, аудиовизуелна технологија, компјутерска наставна технологија, мултимедијска наставна технологија, нова информациона технологија); Појам и класификација дидактичких медија (визуелни медији, аудитивни медији, текстуални медији, аудиовизуелни медији, мултимедијалност у настави); Традиционални и електронски наставни објекти (појам наставних објеката, универзалне и специјализоване учионице, дидактичке ЦД вредности специјализованих учионица, електронске учионице, интерактивне мултимедијалне учионице – интерактивни видео дискови, интерактивни видео ЦД ром, вишемедијални клизећи пано, мултимедијалне учионице за стране језике, комуникационе аудио линије у мултимедијалним учионицама; Настава и учење преко електронске мреже: коришћење алата за претраживање, проналажење одговарајућих сајтова за учење, значај одговарајућег мрежног окружења за ефикасно учење, хипертекст у програмираној настави, асинхрони и синхрони модели учења коришћењем електронске мреже, виртуелни универзитети, Elearning и web портали у образовању; Креирање образовног софтвера и оспособљавање студента за припрему предавања; Израда образовног софтвера за поједине врсте наставе (индивидуализована, програмирана, хеуристичка итд.); Примена социолошких облика наставног рада; Оспособљавање студента за организационо-техничку и дидактичко-методичку припрему часова, за коришћење нових технологија и дидактичко-информатичких иновација; Усавршавање наставника коришћењем традиционалних и савремених извора знања.

Увидом у студијски програм предмета Образовна технологија Учитељског факултета у Београду, у његов обим, дубину, распоред тематских целина, уочава се велико слагање са програмом истог студијског предмета на Учитељском факултету у Ужицу, с тим што се *Образовна технологија* у Ужицу изучава у четвртој години студија током два семестра, на смеру за учитеље и смеру за васпитаче, са недељним фондом часова 2 + 1. С обзиром на значај, актуелност, екстензитет и интензитет садржаја, постоји оправдање да се овој тематици посвети пажња у трајању два семестра, али исто тако, ваља нагласити, да би било ефикасније да се овај студијски предмет обухвати наставним планом раније, најкасније у трећој години студија, како би се студенти благовремено

припремили за функционалну примену стечених знања на практичним часовима методика на завршној години основних академских студија.

Факултет педагошких наука у Јагодини оспособљава студенте за стицање стручног назива Учитељ, Васпитач у предшколским установама и Васпитач у домовима. У оквиру студијског програма *Учитељ*, једино је планиран предмет *Информатика у образовању* (0,5 + 1) у шестом семестру, чији је основни циљ: Стицање теоријских и практичних знања из наставне технологије, примене дидактичких медија у настави посебно информационо-комуникационих и електронских медија; Оспособљавање студената у изради одговарајућих дидактичких материјала (дидактичког софтвера) за примену појединих врста наставе (програмиране, проблемске, наставе путем открића), као и примену дидактичких електронских медија у праћењу и вредновању рада ученика у настави. Као исход предмета се наводи: Студент зна да рукује свим савременим наставним средствима из области информационо-комуникационе технологије; способан је да користи различите услуге Интернета; уме да креира мултимедијалну презентацију у PowerPoint-у, зна да користи електронску енциклопедију EnCarta, да употреби аудио, видео и графички материјал; Студент је способан да организационо-технички и дидактичко-методички припреми часове (илустрације, проблем задаци, повратна информација, креирање појединих очигледних – сликовних и звучних техничких решења и друго. Циљ и садржај предмета, у великој мери, одговарају садржају истог студијског предмета на Учитељском факултету у Београду.

На Педагошком факултету у Сомбору, будући учитељи проучавају садржаје *Образовне технологије* у четвртном семестру (2 + 2) са циљем да овладају појмом, методама и техникама нових наставних технологија уз активну примену информатичких технологија ради успешнијег решавања проблема у другим наставним предметима. Потребно је да стекну неопходна знања и вештине у руковању модерним наставним средствима, самостално креирају образовни софтвер у једном од понуђених софтверских алата, раде са платформама за учење на даљину (PEFe – Learning). Теоријска и практична настава усмерена је на овладавање појмом и врстама наставних технологија, спознавање улоге наставника у наставној технологији, проширивање знања о разноврсним техничким уређајима (пројекциони уређаји, аудио уређаји, видео уређаји) и електронским медијима, стицање нових знања о технологији образовања на даљину, примени интернета у образовању, пројектовање дидактичког материјала и примена ОРС-а и разноврсних техника у настави, коришћење courseware алата, алата за међусобну комуникацију и сарадњу учесника у наставном процесу, упознавање видеоконференцијског систем, телеконференцијског система. Pefe-Learning платформа. Практична настава подразумева самосталну израду и креирање образовног рачунарског софтвера уз примену одговарајућих програмских решења.

Интересантно је да се наставним планом смера *Учитељ* у саставу Изборног блока 6 понуђеног у осмом семестру (4 + 4) студенти опредељују за један

од три студијска предмета: *Мултимедијалне технологије у образовању, Софтверски практикум и Интернет алати*.

Учитељски факултет у Врању располаже са два студијска програма основних академских студија: за образовање учитеља и за образовање васпитача, којим се планирају студијски предмети *Информатика у образовању* (други семестар код учитеља и трећи семестар код васпитача са недељним фондом часова 3+2). Образовна технологија се изучава као посебан предмет на обе студијске групе, и то: пети семестар (учитељи) и шести семестар (васпитачи) са три часа предавања и једним часом вежби на недељном нивоу. Основни циљ курса је упознавање студената са: појмом образовна технологија, класификацијом дидактичких медија, традиционалним и електронским наставним објектима, наставом и учењем преко електронске мреже и електронских медија... Садржајну основу студијског предмета чини пет тематских целина: (1) Појам образовна технологија (историјски развој образовне технологије и медијске дидактике, врсте наставних технологија, компјутерска наставна технологија, мултимедијска наставна технологија, нова информациона технологија); (2) Појам и класификација дидактичких медија (визуелни, текстуални, аудитивни, аудио-визуелни, медији, мултимедијалност у настави); (3) Традиционални и електронски наставни објекти (универзалне и специјализоване учионице, електронске учионице), интерактивне мултимедијалне (виртуелне) учионице...); (4) настава и учење преко електронске мреже и електронских медија (хипертекст у програмираној настави, Elearning и WEB портали у образовању); (5) Креирање образовног софтвера и оспособљавање студената за припрему предавања (прављење мултимедијалних презентација у PowerPoint-у и сл.).

На Учитељском факултету у Призрену (Лепосавић) студенти могу одабрати један од два понуђена студијска програма основних академских студија: разредна настава и васпитач у предшколској установи. Наставним планом није предвиђен студијски предмет Образовна технологија. Уместо тога, студенти су усмерени на изучавање обавезног предмета *Информатика у образовању* у трећем семестру (учитељи) и другом семестру (васпитачи), са истим недељним фондом часова 4+2. *Педагошка информатика* (трећи семестар учитељи и васпитачи) и *Информационе технологије* (пети семестар – учитељи и седми семестар – васпитачи) су предвиђени у оквиру изборних предмета обе студијске групе.

Филозофски факултет у Никшићу има 15 студијских смерова, од којих издајемо, за потребе овог рада, два смера: образовање учитеља и Предшколско васпитање. Студијским планом и програмом на смеру за учитеље, у осмом семестру, студентима је понуђен једносеместрални студијски предмет под називом *Савремена схватања образовне технологије*. Циљ је да се студенти упознају са појмом и улогом савремене образовне технологије у васпитно-образовном процесу, улогом, врстама и карактеристикама савремених образовних медија и да се оспособе за рационални избор и ефикасну примену образовних медија у процесу наставе и учења. Садржај предмета представљају теме: појам, настанак и развој образовне технологије, Основни образовно-технолошки пој-

мови; Однос Образовне технологије и дидактике; Образовно-технолошке иновације и њихове реперкусије на организацију наставе и учења; Појам, функција и елементи комуникацијског процеса; Програмирана настава и њен утицај на развој образовне технологије; Извори, носиоци и подела образовних медија; Значај и улога и подела образовних медија; Значај и улога мултимедија; Појам и улога школске медијатеке; Учење на даљину и улога у васпитно-образовном процесу; Улога ученика и наставника у настави уз примену савремене образовне технологије.

На смеру Предшколско васпитање, садржаји образовне технологије су укомпоновани у предмет Дидактика са образовном технологијом (други семестар) за који нису предвиђени часови вежби (3 + 0), упознавање васпитача за примену рачунара у вртићу ради се у оквиру истоименог студијског предмета на другој години студија (четврти семестар, 1 + 0).

Педагошки факултет у Битољу, у саставу Универзитета „Св. Климент Охридски“, припрема наставнике за предшколско и основношколско образовање. Од шест понуђених програма, два су усмерена на припремање учитеља и васпитача. На овом факултету Образовна технологија не постоји као самосталан предмет, садржајни елементи овог студијског програма могу се пронаћи у оквиру студијских предмета *Информационо-комуникационе технологије* на смеру за учитеље (четврти семестар, 3 + 2) и *Организација образовања* у оквиру оба смера (седми семестар, 3 + 2).

Примарна делатност Педагошког факултета у Скопљу је припремање наставних кадрова у предшколском и основношколском образовању. У надлежности овог Факултета су и наставни планови и програми оба смера студија. Интересантно је да *Образовна технологија* не постоји као предмет на овом факултету и да је акценат на информатичким садржајима (*Основи информатике*, трећи семестар и *Информатика у образовању*, други семестар) и аудио-визуелним медијима у васпитно-образовном раду.

Филозофски факултет у Скопљу, у оквиру студијског смера Педагогија, предвиђа и остварује два студијска предмета (*Медијска дидактика*, трећи семестар и *Педагошки дизајн*, четврти семестар), који се једним делом, у сегменту аудио-визуелних и мултимедијалних средстава, ослањају на садржаје образовне технологије.

Факултет образовних наука у Штипу, при Универзитету „Гоце Делчев“ нуди и реализује четири студијска програма: Историја, Основно образовање, Предшколско образовање и настава, Археологија. Студијским програмом основног образовања, предвиђено је изучавање *Информационе технологије* у првом семестру (2 + 2 + 1) и *Образовне технологије* у петом семестру (2 + 1 + 1). И студијски програм предшколског образовања и наставе, има Образовну технологију у петом семестру, са истим фондом часова, истом структуром и истим садржајем предмета. Студенти се оспособљавају за примену наставних

и електронских медија, дидактичких материјала, модела наставе и дидактичких иновација у настави. Садржај предмета се односи на: дефинисање и схватање образовне технологије; Савремена одређења, настанак, развој и врсте Образовне технологије; Апликативну димензију образовне технологије; Функцију и значај употребе образовних медија; Информационе технологије и њихова примена у васпитно-образовном раду. Рачунар; Примену Интернета; Образовање на даљину; Мултимедију; Наставне системе.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од појмовне дистинкције, ужег и ширег поимања образовне технологије, компаративна анализа студијских планова и програма наставничких факултета за образовање учитеља и васпитача, у Словенији, Хрватској, Босни и Херцеговини, Србији, Црној Гори и Македонији, показала је:

Статус образовне технологије у Словенији варира у зависности од факултета до факултета: егзистира као интегрални део садржаја ИКТ у образовању или постоји као самосталан студијски предмет; односи се на образовну технологију у жем смислу, али и образовну технологију у ширем смислу, негде је намењена студентима васпитачима и учитељима, а негде искључиво студентима учитељима.

На учитељским факултетима у Републици Хрватској *образовна технологија* се не изучава као самосталан предмет, али њене садржајне основе се налазе у медијској дидактици, чија је сврха оспособљавање студената за примену савремене образовне технологије у ужем смислу, у свакодневном васпитно-образовном раду.

Образовна технологија се изучава у већини високошколских установа педагошке оријентације у Босни и Херцеговини, с том разликом, што је негде самосталан студијски предмет, а негде интегрални садржај других студијских предмета, најчешће информатике. Тачније, једино на Филозофском факултету у Бањој Луци *Образовна технологија* има суверен статус студијског предмета, одвојен је од Информатике, третира се као обавезни студијски предмет. Слично стање је и на Филозофском факултету у Тузли. На другим факултетима, *образовна технологија* се углавном доводи у везу са предметима сличне садржајне оријентације: *Педагошка информатика (Основи)*, *Информатика и образовна технологија*, *Основе образовне технике и технологије*, осим на Факултету природословно-математичких и одгојних знаности, где се педагошке иновације могу везати искључиво за информатику и медијску културу. Иако постоје различити називи овог студијског предмета, заједничка им је карактеристика да спадају у групу обавезних, најчешће, једносеместралних предмета, чији су програмски садржаји оријентисани, у већој или мањој мери, на усвајање тео-

ријских и практичних знања о појмовима *образовна технологија*, дидактички медији, наставни објекти, мултимедији у образовању, образовни софтвери, учење на даљину итд.

Компаративна анализа наставних планова и програма факултета оријентисаних на припремање будућих учитеља и васпитача у Србији, открива: да је *образовна технологија* један од обавезних наставних предмета на основним академским студијама већине факултета (изузев факултета у Јагодини и Лепосавићу), да се суштинским питањима *образовне технологије* баве студенти, будући учитељи и васпитачи (осим у Сомбору и Јагодини), да се овај предмет изучава, најчешће, током једног семестра, осим на Учитељском факултету у Ужицу, где је настава овог предмета двосеместралног карактера, као и на Филозофском факултету у Бањој Луци. Интенционалност, исходи и програмски садржаји предмета су доста слични на свим факултетима на којима се изучава *образовна технологија*, а посебно учитељским факултетима у Београду, Ужицу и Факултету педагошких наука у Јагодини.

Циљ *Образовне технологије* као наставног предмета се, углавном, односи на стицање и унапређивање теоријских и практичних знања из наставне технологије (наставних система и наставних медија) у савременим околностима, а нарочито у време интензивног развоја информационо-комуникационих и електронских медија и њихове примене у свакодневном васпитно-образовном раду са децом предшколског и млађег школског узраста.

Слично схватање *образовне технологије* је на Филозофском факултету у Никшићу, док се педагошки факултети у Македонији, углавном, парцијално баве питањима савремене *образовне технологије*, што се не може рећи за Факултет образовних наука из Штипа.

Гледано у целини, упоредна анализа је показала да су садржаји *образовне технологије*, на овом простору, различито инкорпорирани у студијске планове и програме: (1) као самостални студијски предмет чији се садржајни оквир приближава дидактици; (2) *образовна технологија* се изједначава са медијском дидактиком и (3) *образовна технологија* нема своју аутономију, саставни је део других студијских предмета, најчешће информатике.

Очигледно је да недељни фонд часова, планиран за један семестар, није довољан за потпуно, свеобухватно и сврсисходно остваривање постављених циљева, задатака овог студијског предмета, да се акценат ставља на теоријска знања студената и да је недовољно простора посвећено практичном раду студената неопходном за овладавање иновацијама у настави. Такође, је нужно садржаје студијског предмета инкорпорирати (тамо где није учињено) и прилагодити потребама студента који се припремају за рад у предшколској установи.

Литература

- Басаревић, В. (1978). *Правни аспект преноса технолошког знања у земљи у развоју*. Београд: Савремена администрација.
- Branković, D., Mandić, D. (2003). *Metodika informatičkog obrazovanja sa osnovama informatike*. Banja Luka: Filozofski fakultet. Beograd: Mediagraf.
- Danilović, M. (1999). *Tehnologija učenja i nastave*. Zrenjanin – Beograd: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“ i Institut za pedagoška istraživanja.
- Danilović, M. (1996). *Savremena obrazovna tehnologija*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Lalić, D., Kolombo, M. (1980). *Mikroelektronika i razvoj u procesnoj industriji*. Zagreb: Poslovna zajednica Nafta.
- Levites, D. G. (2013). Образовне технологије: теорија, класификација, преглед. *Образовна tehnologija*, 2, str. 151–168.
- Мандић, П., Мандић, Д. (1996). *Образовна информациона технологија*. Београд: Заједница Учитељских факултета.
- Mandić, D. (2003). *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*. Beograd: Mediagraf.
- Mijanović, N. (2002). *Образовна tehnologija*. Podgorica: Pobjeda.

Веб извори

- Педагошки факултет Бијељина: <http://www.pfb.unssa.rs.ba/>
- Педагошки факултет Битола: <http://www.pfbt.uklo.edu.mk/>
- Педагошки факултет Бихаћ: <http://pfb.ba/Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопље, http://www.pfsko.ukim.edu.mk>
- Педагошки факултет Копар: <http://www.pef.upr.si/>
- Педагошки факултет Љубљана: <http://www.pef.uni-lj.si/>
- Педагошки факултет Марибор: <http://www.pef.um.si/>
- Педагошки факултет Сарајево: <http://www.pf.web.ba/>
- Педагошки факултет Сомбор: <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php?option=comcontent&view=category&layout=blog&id=16&Itemid=23&lang=sr>
- Учитељски факултет Београд: http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=36

Учитељски факултет Брчко: <http://www.iubd.org/>

Учитељски факултет Врање: <http://www.ucfak.ni.ac.rs/program.php>

Учитељски факултет Загреб: <http://www.ufzg.unizg.hr/>

Учитељски факултет Осијек: <http://www.ufos.unios.hr/>

Учитељски факултет Ужице: [http://www.ucfu.kg.ac.rs/osnovne studije.htm](http://www.ucfu.kg.ac.rs/osnovne_studije.htm)

Учитељски факултет Призрен, Лепосавић: <http://uf-pz.net/studije/osnovne-akademske-studije/>

Филозофски факултет Бања Лука: <http://ff.unibl.org/>

Филозофски факултет Никшић: <http://www.ff.ucg.ac.me/>

Филозофски факултет Скопље: <http://www.fzf.ukim.edu.mk/>

Филозофски факултет Тузла: <http://www.ff.untz.ba/>

Филозофски факултет Универзитета Источно Сарајево: <http://www.ffuis.edu.ba/>

Филозофски факултет Универзитета у Зеници: <http://www.ff.unze.ba/>

Факултет педагошких наука Јагодина: [http://www.pefja.kg.ac.rs/vodicbuduci stud.html](http://www.pefja.kg.ac.rs/vodicbuduci_stud.html)

Факултет природословно-математичких и одгојних знаности Мостар:
<http://www.fpmoz.ba/new/>

Проф. д-р Даниела Василиевич

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет Ужице

СТАТУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НА БАЛКАНАХ

Резюме

Начиная с концептуальных различий, более узкого и более широкого значения понятия *образовательной технологии*, в работе мы рассматриваем, на основе сравнительного подхода с теоретического и эмпирического аспектах, статус образовательных технологий в Балканском регионе. Мы проанализировали учебную программу и планы педагогических факультетов в Сербии, Черногории, Боснии и Герцеговине, Словении, Хорватии и Македонии.

В теоретических и эмпирических рамках рассматриваем статус и значение образовательной технологии на факультетах для учителей и воспитателей. Исследование показало, что образовательная технология, в новых общественных обстоятельствах, играет ключевую роль в модернизации, рационализации и инновации воспитательно-образовательной работы и что не имеет одинаковый статус в образовательных системах на Балканах.

Ключевые слова: *образовательная технология, учебные программы и планы, учитель, воспитатель.*



Проф. др Ненад Сузић

Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет

НАСТАВУ СА МЕМОРИСАЊА И РЕПРОДУКЦИЈЕ ПОМЈЕРИТИ КА УЧЕЊУ

Апстракт: Иако је XXI вијек већ добрано одмакао, још увијек у школама дјеци покушавамо спаковати у главу садржаје прописане наставним плановима и програмима, односно уџбеницима. Исход меморативно-репродуктивног концепта наставе је производња енциклопедизованих робова за нови свјетски поредак. Умјесто *друштва знања*, као идеала који се данас широм свијета пропагира, треба да развијамо *друштво учења*. Замислимо каква ће разлика на крају XXI вијека бити између заједнице у којој сви меморишу што више чињеница (друштво знања) и заједнице у којој сви ентузијастично уче током цијелог живота (друштво учења). Задаћа данашњих наставника је да објасне, опричају, испредају, демонстрирају или пренесу градиво ученицима, а они који најбоље запамте и репродукују бивају награђени високим оцјенама. Дивергентно и креативно мишљење ученика су при томе само сметња, истраживачки рад ученика се не уклапа у репродуктивистички модел наставе, а за стваралаштво и надареност ученика наставници немају времена. Неће бити лако помјерити наставу са меморативно-репродуктивне концепције на учење учења. Да би наставник учио ученике како да уче, и сам мора знати методе обучавања за учење. Међутим, у обуци наших наставника учење учења још увијек нема мјеста. Студенти будући наставници уче бројне методике, али учење учења измиче овом обукама. Ипак, већ данас постоје модели за ефикасно учење. Један од таквих је ОБН, одвајање битног од небитног. То је модел који је у овом раду експериментално провјерен и доказан.

Кључне ријечи: настава, учење учења, друштво знања, друштво учења, дивергентно мишљење.

ТРАДИЦИОНАЛНА НАСТАВА

Школа је оно што се у њој оцјењује. Евалуација утиче на его укљученост (Butler, 1988) више него рад на задатку. Оцјене смањују интересовање ученика и остварење задатка, али за будуће оцјене ученици се залажу (Butler, 1988). Ово је контрадикција која прати школско оцјењивање. Ђацима је стало до оцјена, али када дође на ред конкретна активност на задатку, тада настоје да ту активност као напор минимизирају, да ту активност остваре уз минимум залагања. Истраживање је показало да оцјене смањују интересовање и остварење

задатка (Butler, 1988). Занимљиво је да коментар који наставник даје при извођењу школске оцјене снажно утиче на мотивацију (Butler, 1988).

Оцјену можемо схватити и као награду, али и као казну. Награда може бити казна уколико је повезана са превисоким аспирацијама родитеља и дјете (Kohn, 1993). Задовољство ученика и интеракција више утичу на интересовање него награда (Lepper, 1983; Morgan, 1984). Овдје смо на пољу теорије когнитивне евалуације (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980). Ради се о схватању да ће особа позитивно оцијенити оне активности и садржаје који доприносе њеној компетенцији. Конкретно, ако се настава базира на контроли више него на подржавању компетенција ученика, она ће смањивати мотивацију и активну партиципацију ученика (Butler, 1988). Традиционална настава се више базира на контроли него на мотивацији, интересовању и активној партиципацији ученика.

Традиционална настава је тако конципирана да се наставник највише бави садржајима или градивом, а врло мало учеником. Наставни планови и програми су садржајно преоптерећени тако да наставник нема времена да примјењује савремене методе, он једва успије објаснити, препричати, посредовати или испредавати сво градиво које нуди наставни план и програм и уџбеник. У таквој ситуацији нема времена за дивергентно и креативно мишљење. Истраживања су показала да награда прије смањује него подстиче дивергентно и креативно мишљење (Greene & Lepper, 1974; Kruglanski, Friedman, & Zeevi, 1971). Дакле, ако оцјену схватимо као награду, имаћемо нежељене ефекте у настави. У традиционалној настави наставници често оцјену користе као награду, као поклон или, супротно, као казну. Сјетимо се само колико пута смо чули у учионицама у које смо ишли као ђаци да наставник каже ученику да му закључује негативну оцјену за крај школске године. Овакво кажњавање оцјеном је потпуно непримјерено и педагошки неоправдано. Прво, носи поруку да никакво залагање и учење неће бити корисно, неће помоћи. Друго, искључује сваку форму активне партиципације и мотивације ученика у раду на градиву. Треће, представља одмазду, односно непримјерену казну за непожељно понашање ученика. Све у свему, оцјена треба да носи примјерену информацију о томе колико је ученик стекао потребне компетенције, а не мјера запамћености градива.

Ученици у правилу желе демонстрирати своје способности пред вршњацима, а избјећи ситуације у којима демонстрирају своје неспособности (Nicholls, 1984). Другим ријечима, наставник треба развијати моделе социјалне промоције ученика јер је учионица за дијете врло значајан социјални миље. Свједоци смо да неки наставници дјелују управо обрнуто рачунајући на то да ће страхом постићи оно што не могу мотивацијом. Наставник који се пита зашто ме дјеца не слушају, пребацује одговорност на дјецу, а наставник који се пита зашто не могу заинтересовати ученике, преузима одговорност.

„ДРУШТВО ЗНАЊА“ КАО ЗАБЛУДА

Замислимо заједницу људи који енциклопедијски знају бројне информације, али слабо знају чему ће им те информације. С друге стране, замислимо заједницу људи која ентузијастично учи, у којој људи лако проналазе и користе информације, али их не памте ако то није нужно и одлажу их тако да их лако могу поново пронаћи. Ова друга заједница одговара учећој цивилизацији, а она прва је на утопијском путу ка „друштву знања“ коју и данас прокламују на свим нивоима. Зашто би друштво знања било заблуда или утопија? Постоји више разлога та то. Прво, данас се сво људско знање стечено током историје удвостручи за врло кратко вријеме и немогуће је све битне чињенице стрпати у наставне планове и програме, односно у уџбенике. Друго, новонастале информације или спознаје творци наставних планова и програма још увијек настоје спаковати у теме и наставне јединице, а наставници све то пренијети дјеци у главу, да је савремена школа постала ексклузивна, а не инклузивна – све је више дјеце која не могу савладати тако амбициозне програме, а онда их „стручњаци“ проглашавају хиперактивним, неспособним, лијеним или неодговорним. Треће, немогуће је сва знања човјечанства данас држати у меморијама грађана јер постоји процес заборављања али и отпор учењу свега и свачега. Четврто, ако погледамо дефиниције *знања*, видјећемо да се ради о бихевиористичком и когнитивном приступу базираном на памћењу и репродукцији, најнижим категоријама по Блумовој таксономији (Bloom, 1956).

Размотримо поближе само ову четврту тезу. У енциклопедијским рјечницима психологије и педагогије наћи ћемо да су дефиниције *знања* током двадесетог вијека слиједиле бихевиористички С–Р образац или когнитивистички модел меморисања и репродукције наученог.

Знање не можемо поистовијетити са појмовима (1) истраживање, (2) креативност, (3) откривање, (4) радозналост, (5) учење, (6) вриједности, (7) увјерења, (8) пројекти, (9) проналажење информација и слично (Suzić, Jelić i Milivojас, 2013). Традиционална школа врло мало развија креативност, радозналост, истраживачко понашање или било коју од девет наведених карактеристика, а све то је потребно људима за слободан живот у XXI вијеку. Када бисмо данас од наставника тражили да репродуктивну функцију наставе помјере ка развијању претходно наведених својстава дјеце, прво бисмо се морали одрећи садржајно згуснутих наставних планова и програма, а то би резултирало слободним временом које наставници не би умјели искористити на својим часовима. Дакле, услов да школе напусте посредовање знања као приоритетну функцију свога рада јесте да наставници науче нове методе рада којима ће подстицати истраживачко понашање, креативност, учење и друга својства потребна ученицима за живот у XXI вијеку.

Савремене школе данас у XXI вијеку још увијек не развијају компетенције младих људи потребне за слободан живот у учећој цивилизацији. У моделу 28 компетенција за XXI вијек, видимо је да се данас школе највише баве једном од седам когнитивних компетенција, а да су емоционалне, социјалне и радноћ-акционе компетенције уз њихову моралну и естетску димензију запостављене (Suzić, 2005). Дакле, од 28 компетенција потребних човјеку за слободан живот у XXI вијеку, данашње школе форсирано развијају само једну: памћење и репродукцију чињеница. Зашто? Зато што то одговара творцима новог свјетског поретка. Ако човјек пуно зна, али не зна шта ће са тим знањем, биће лако манипулисати њиме – он постаје енциклопедизовани роб. Управо таква маса енциклопедизованих људи данас треба онима који имају готово сав новац и готово сву моћ човјечанства. Они могу искористити те људе да своју позицију ојачају, да учврсте положај и моћ, да стекну још више новца. Није лако помјерити школство из тог прокрустовског обрасца. Ипак, за развијање компетенција за XXI вијек израдио сам преко стотину радница које се могу примијенити на постојећим садржајима данашњих наставних планова и програма (Suzić, 2005).

УЧЕЊЕ УЧЕЊА

Умјесто меморисања и репродукције чињеница, данас треба да развијамо способност ученика да брзо и лако уче, да не памте оно што им никада неће бити потребно, него да памте само информације које ће им користити, које ће користити да брзо и лако дођу до потребног знања. Осим тога, битно је да људи науче учити, да науче како овладати одређеним компетенцијама лако и у што краћем року. Учење учења није саставни дио данашњег школовања. Та идеја још увијек је само прокламација експерата, још увијек само апел.

Услов да ученици науче учити је да наставници овладају методама обуке за учење учења. Данас, међутим, на студију за учитељска занимања овај предмет се не изучава на већини катедри. Како ће ученици научити учити ако њихови наставници не знају методе учења? Стереотип који влада у нашим школама подразумијева да наставници „испредају“ градиво, а на ученицима је да то науче, да само открију како ће то запамтити и репродуковати. На семинару обуке за учење учења, једна наставница ми је рекла: „Ја још увијек не знам како ћу научити историју педагогије“. Одговорио сам јој како видим да мој семинар није успио јер она још увијек мисли како да спакује градиво из уџбеника у своју меморију, а циљ је да не памти све, него само најбитније. То што ће је професор питати неке детаље и што она неће добити највишу оцјену, проблем је професора, а не њен. Није циљ обуке за учење учења да ученике оспособимо да наставне планове и програме те уџбенике спакују у главу, него да науче гдје је информација, како до ње доћи и како је употријебити. Памтити треба само најбитније. Како одвојити битно од небитног?

Да бих одговорио на питање како одвојити битно од небитног, развио сам ОБН модел учења, односно модел одвајања битног од небитног (Сузић, 2005; Suzić, Jelić i Milivojac, 2013). Суштина овог модела је у претварању пасуса у тезе или питања. Слово или графем је знак за фонем. Више слова у једном скупу чине ријеч која је графички знак за појам. Више ријечи које почињу великим словом а завршавају тачком чине реченицу што је графички знак за мисао. Више реченица окупљених у једном пасусу представљају графички знак за идеју. Ученик прво научи словкати, затим тешко спаја ријечи у смисаоно значење реченице, а никад не научи читати пасусе. Дјеца ће најлакше научити читати пасусе ако их претворе у реченице. Зашто? Зато што у сваком пасусу постоји водећа мисао или реченица. Она је као матица око које се окупља рој пчела. Када науче да препознају ову реченицу дјеца ће је лако претворити у питање. Ако у једној наставној јединици имамо двадесет пасуса, дјеца треба да поставе двадесет питања. За свако исправно питање можемо му дати један бод. Ако при томе тражимо да ученици одвоје три најважнија питања и то наградиво са по два бода, имаћемо тест од 26 бодова. Дакле, наставник ученицима може дати ново градиво које неће „предавати“, које ће они само проучити, поставити питања и издвојити она најважнија. Сада наставник може формирати пет група. Нека свака група усагласи четири питања за своја четири пасуса, нека одговори на та четири питања путем презентације, а нека циљ презентације буде да сви у разреду науче одговор на та четири питања. Како видимо, овај модел почиње од самосталног рада ученика, а завршава интеракцијом. Наставник више није предавач, нити излагач, он сада постаје координатор и помаже ученицима у раду на градиву.

У овој студији експериментално тестирам хипотезу да ће примјена ОБН (одвајање битног од небитног) модела учења резултирати смањењем неселективног учења, повећањем важности коју ученици придају градиву, те да је вријеме битан предуслов за имплементацију ОБН модела.

МЕТОД

Узорак

Узорак је чинило 85 ученика Основне школе „Петар Кочић“ у Шибовској, селу поред Прњавора, град близу Бањалуке (БиХ). С обзиром да су ученици експерименталне и контролне групе мијењали улоге у току експеримента са ротацијом фактора, није било нужно уједначавати број ученика у Е и К групи. Узорак је уједначен по полу, јер је женских било 45, а мушких 40 ($\chi^2 = 0,29$, није статистички значајно).

Процедура

У четири одјелења разредне наставе, ученици су инструкисани како да одвајају битно од небитног. Након тога радили су на садржајима математике, српског језика и познавања природе и друштва уз примјену ОБН модела. Прије стартовања експерименталног ОБН програма сваки ученик је попунио сљедеће инструменте: МУПБС – Мотивација у памћењу бесмислених садржаја (SMMSC test: Students' Motivation to Memorize Senseless Contents; Suzić, 2008), НС профил: Придавање значаја наставном градиву (аутор Јелић, 2013, види у: Suzić, Jelić i Miliwoјас, 2013), иницијалне тестове из математике, српског језика и познавања природе и друштва. Експеримент је проведен у форми радионица, при чему су ученици радили самостално и у групама, односно интерактивно. На половини експеримента поново су примијењени инструменти МУПБС и НС и тестови знања Б-форма, а на крају експеримента ова мјерења су поновљена уз примјену тестова знања Ц-форма. Сви подаци су унесени у рачунар и обрађени SPSS програмом Statistica for Windows, а укрштања налаза овдје приказана табеларно.

Резултати

На почетку експеримента сви ученици су настојали да запамте све одреда, не издвајајући битно. Тај приступ назвали смо неселективно учење. Показало се да неселективно учење током експеримента значајно опада (*табела 1*), а највећа разлика забиљежена је између иницијалног и финалног мјерења $df = 0,97$ што значи да је неселективно учење опало током примјене експерименталног програма ($t = 7,00$; значајно на нивоу 0,001; *табела 1*). То значи да су у току једног полугодишта уз примјену ОБН модела учења ученици научили да не уче све одреда, него да издвоје најбитније, да одаберу оно што треба запамтити.

Табела 1. Разлике у мјерењима утицаја експерименталног програма на неселективно учење и важност градива

Пар варијабли	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>EM</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Неселективно (Vгјеме 1)	85	1,93	1,19	0,13	0,43	4,13	0,000
Неселективно (Vгјеме 2)	85	1,50	1,54	0,15			
Неселективно (Vгјеме 2)	85	1,50	1,54	0,15	0,54	3,02	0,003
Неселективно (Vгјеме 3)	85	0,96	0,09	0,09			
Неселективно (Вријеме 1)	85	1,93	1,19	0,13	0,97	7,00	0,000
Неселективно (Вријеме 3)	85	0,96	0,09	0,09			
Важно (Вријеме 1)	85	2,66	1,18	0,13	-0,39	-3,93	0,000
Важно (Вријеме 2)	85	3,05	1,41	0,15			

Пар варијабли	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>EM</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Важно (Вријеме 2)	85	3,05	1,41	0,15	–0,52	–3,14	0,002
Важно (Вријеме 3)	85	3,57	1,10	0,12			
Важно (Вријеме 1)	85	2,66	1,18	0,13	–0,91	–6,74	0,000
Важно (Вријеме 3)	85	3,57	1,10	0,12			

Вријеме 1 = иницијално мјерење;

Вријеме 2 = мјерење у средини експеримента;

Вријеме 3 = финално мјерење;

EM = стандардна грешка аритметичке средине;

df = разлика аритметичких средина;

Минус означава вриједност која говори да је друга варијабла већа, тј. да *t*-вриједност иде у корист друге варијабле у пару.

Традиционална школа се није бринула о томе колико је за дјецу важно градиво које уче. Сматрало се да наставник треба да саопшти дјеци шта ће се радити током часа, а њихово је да судјелују, да буду „добри“ ђаци. Још увијек влада девиза: *Magister dixit, discipulus repetivit* (Учитељево је да каже, а учениково да понови). Добар је био онај ко је пажљиво слушао на часу, запамтио готово све или код куће научио, а потом поновио на захтјев наставника. Такав ђак је добио петицу, а онај ко се пита шта ће му то, зашто да учи те садржаје, како искористити научено, сматран је дисидентом, није био „добар“ ђак. У овој студији тестирана је хипотеза да ли ће уз примјену ОБН модела учења ученици доживјети градиво важније него што су га процјењивали раније. Показало се да важност градива за ђаке значајно расте, а највећа разлика нађена је између иницијалног и финалног мјерења ($df = -0,91$; $t = -6,74$; значајно на нивоу 0,001; *табела 1*). Ово је највјероватније резултат тога што су ученици сами бирали шта је важно, а шта неважно. На овај начин су могли одлучивати да не уче неселективно, него да памте оно што је најважније.

У питању које третира ова студија остало је да се одговори на то да ли вријеме значајно утиче на усвајање ОБН модела од стране ученика. Пошто се ради о три мјерења, на почетку, у средини и на крају експеримента, најбољи тест за утицај времена на варијабле које смо мјерили у експерименталном програму је АНКОВА, а у оквиру анализе коваријансе Мохлијев тест закривљености (Mauchly, 1940). Овај тест се оптимално користи када имамо три или више поновљених мјерења и када утврђујемо разлике међу варијансама у тим мјерењима (Mauchly, 1940). Најбољи индикатор закривљености је χ^2 -тест. Овај тест, наиме, показује да ли је закривљеност значајна, односно другачија од стандардне. Након израчунавања подаци су показали значајност (Mauchly's $W = 0,149$; $\chi^2 = 9,51$, што је уз два степена слободе значајно на нивоу 0,009). Ово је био довољно снажан показатељ да можемо приступити контрастирању индивидуалних постигнућа (*табела 2*). Зашто контрастирање?

Табела 2. Утицај времена на ефекте експерименталног програма
 (Контраст индивидуалних постигнућа)

Утицај времена на:	Ефекти ОБН модела			Традиционална настава		
	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Неселективно учење	1,23	3,61	0,000	0,03	0,07	0,789
Важност градива	1,05	2,57	0,002	0,25	0,60	0,441
Занимљивост градива	0,30	1,87	0,003	0,14	0,87	0,424
Знатижељу	0,29	1,18	0,225	0,06	0,26	0,772
Имагинацију	0,25	1,53	0,027	0,05	0,33	0,723
Изазов	0,28	2,39	0,000	0,26	0,27	0,110
Афирмацију	0,23	1,28	0,130	0,01	0,03	0,970
Компетенције	0,42	1,68	0,010	0,17	0,70	0,501
Памћење бесмислених садржаја	0,19	1,97	0,001	0,04	0,37	0,692

MS = Просјек квадрата (Mean Square)

Ако желимо сазнати како би дејство имала експериментална варијабла при њеном интензивирању у будућности, најпогоднији поступак за то је контрастирање. У *табели 1* можемо очитати да је експериментални програм дао значајне разлике у смањењу неселективног учења ($df = 0,97$; $t = 7,00$; значајно на нивоу 0,001; *табела 1*) и у погледу оцјене важности градива ($df = -0,91$; $t = -6,74$; значајно на нивоу 0,001; *табела 1*). Друге варијабле, занимљивост, знатижеља, имагинација, изазов, афирмација, компетенција и памћење бесмислених садржаја, нису показале значајне промјене иако је у свакој од њих уочен пожељни помак током експерименталне примјене ОБН програма. Контрастирањем је могуће сазнати шта би било ако интензивирамо дејство тих промјена (*табела 2*). Показало се да би неселективно учење даље наставило да се смањује ($F = 3,61$; значајно на нивоу 0,001), да би порасла процјена ученика о важности градива ($F = 2,571$; значајно на нивоу 0,002), да би порасла занимљивост градива ($F = 1,87$; значајно на нивоу 0,003), да би се појачала имагинација ученика ($F = 1,53$; значајно на нивоу 0,027), да би градиво представљало значајно виши изазов за ученике ($F = 2,39$; значајно на нивоу 0,001), да би порасла процјена ученика о томе како градиво појачава њихове компетенције ($F = 1,68$; значајно на нивоу 0,01) те да би порастао ниво памћења бесмислених садржаја ($F = 1,97$; значајно на нивоу 0,001). Ниједна од ових промјена није забиљежена током традиционалног наставног рада, чак ни уз контрастирање (*табела 2*). Овим је и хипотетички доказан други дио хипотезе – да вријеме битно утиче на примјену ОБН модела учења.

ДИСКУСИЈА

Ако евалуација утиче на его укљученост ученика, како сматра Рут Батлер (Butler, 1988), тада је ОБН модел учења дао значајан допринос тој укључености јер су ученици током примјене овог експерименталног модела сами одвајали битно од небитног и вредновали оно што треба запамтити. Ако оцјену повежемо са аспирацијама родитеља, тада се она као награда или награда која иде уз њу може схватити и како казна (Butler, 1988), и када знамо да задовољство ученика у раду на градиву даје више мотивационе ефекте него награда (Lepper, 1983; Morgan, 1984), тада можемо закључити да сваки програм који ученика води ка самоевалуацији, који му у настави обезбјеђује самосталност и интеракцију, добро дође јер доноси позитивне мотивационе ефекте. Управо то остварено је примјеном експерименталног ОБН модела рада на градиву.

Експериментални ОБН програм смањив је контролу коју наставници имају у настави и повећао ниво самосталности ученика, а знамо да смањење контроле и повећање аутономије ученика даје позитивне мотивационе ефекте у настави (Butler, 1988). Осим тога, познато је да награда не подстиче дивергентно и креативно мишљење (Greene & Lepper, 1974; Kruglanski, Friedman, & Zeevi, 1971). Смањење контроле и уклањање наградног ефекта евалуације градива карактеришу ОБН модел учења, што је показало значајне ефекте у примјени овог програма. Велика предност примјене тог програма је у томе што се он може реализовати на садржајима прописаним постојећим наставним планом и програмом.

Када учење помјеримо са репродукције и памћења на више нивое, на анализу, синтезу и евалуацију, по Блумовој таксономији (Bloom, 1956), ми заправо подижемо когнитивне процесе са нижих на више нивое учења, а то више одговара природи човјекове когниције. Поред тога, примјена ОБН модела подстиче већи број компетенција дјеце, што резултира вишим нивоом мотивације у настави. У традиционалном наставном моделу форсирана је превентивно једна од 28 компетенција за XXI вијек (Suzić, 2005), а примјеном ОБН модела учења ангажовано је више когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција ученика.

Познато је да традиционална настава подразумијева висок ниво контроле коју наставник држи у својим рукама, дјеца се при том наставном обрасцу више осјећају као објекти, него као субјекти. У традиционалној настави наставник није уводио ученике у учење учења, његово је било да испредаје, а ђаково да научи. Уз примјену ОБН модела наставник није више предавач, он је координатор, он је подршка ученицима у раду на градиву. Ученици сада уче у интерактивном односу са вршњацима, сами процјењују шта је важно, а шта мање важно, шта треба, а шта не треба запамтити.

Учење градива одреда, без прескакања и свих чињеница које доноси ученик, било је карактеристично за традиционални наставни модел. Уз примјену ОБН модела смањује се неселективно учење, а повећава важност коју ученици приписују наученом градиву. Ученици су склони да позитивно оцијене и оно градиво које не би сматрали значајним ако оно доприноси појачању њихових когнитивних компетенција, а то је показао ОБН модел учења чак и на учењу бесмислених садржаја.

ЛИМИТИ СТУДИЈЕ

Једно од ограничења ове студије је у примјени контраста. Наиме, контраст се не мора показати као очекивани смјер дејства неке варијабле, у овом случају дејства експерименталног програма. Наиме, могуће је да дође до засићења ученика, да се дејство програма не настави у започетом тренду. Ово ограничење најбоље би било провјерити дуготрајнијим лонгитудиналним истраживањем. Други лимит ове студије је у броју радионица. Наиме, примијењено је по седам радионица у сваком одјељењу. Показало се да је то дало значајне помаке јер је у тих седам радионица реализован експериментални програм, али можемо претпоставити да би дужа примјена ОБН програма, уз већи број радионица, дала знатно бољи напредак ученика. Трећи лимит је у поређењу наставних предмета. Наиме, претпоставка је да ОБН програм не дјелује једнако ефикасно у математици и матерњем језику, у упознавању природе и друштва и ликовном васпитању и тако даље. Ово је предмет за једно ново истраживање.

Литература

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14. doi: 10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In Berkovitz, L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 13 (pp. 39–80). New York: Academic Press.
- Greene, D., & Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, 45(4), 1141–1145.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes*. New York: Houghton Mifflin Company.

- Kruglanski, A. W., Friedman, J., & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality*, 39(4), 606–617. doi: 10.1111/j.1467-6494.1971.tb00066.x
- Lepper, M. R. (1983). Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom. In J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.), *Teacher and Student Perceptions* (pp. 281–317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mauchly, J. W. (1940). Significance test for sphericity of a normal n-variate distribution. *The Annals of Mathematical Statistics*, 11(2), 204–209.
- Morgan, M. (1984). Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 54(1), 5–30. doi: 10.3102/00346543054001005
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2008). Can we motivate students to memorize senseless contents. In A. Kozłowska, R. Kahn, B. Kožuh, A. Kington, J. Mažgon (Eds.), *The role of theory and research in educational practice* (pp. 113–133). University of North Dakota.
- Suzić, N., Jelić, V. i Milivojac, A. (2013). Odvajanje bitnog od nebitnog: OBN model učenja. *Sportlogia* 9(2), 101–117.

Prof. Dr. Nenad Suzic

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

SHIFT THE TEACHING PROCESS FROM MEMORIZING AND REPRODUCTION TOWARDS LEARNING

Summary

Although the XXI century is already well underway, we still try, in schools, to pack into the heads of children the content prescribed by curricula and textbooks. The outcome of the concept of memorizing and reproduction in teaching is the production of encyclopediazied slaves for the new world order. Instead of the *society of knowledge* as an ideal to be propagated throughout the world today, we need to develop a *society of learning*. Imagine what will be the difference at the end of XXI century between the communities in which we all memorize as many facts as possible (society of knowledge) and the community in which everyone enthusiastically learn throughout life (society of learning). The task of today's teachers is to explain, tell, thread, demonstrate and transfer the material to students, so that those who best remember and reproduce are rewarded the highest marks. Nowadays, divergent and creative thinking of students is in fact a nuisance, the research of students does not fit into the reproductive model of teaching, and the teachers do not have time for the creativity and talent of students. It will not be easy to move teaching from memorizing and reproduction concept to learning how to learn. If the teacher intends to teach the students how to learn, he must also know the methods of training students to learn. However, in the training of our teachers, learning how to learn is still not represented. Students teachers learn many methods of work, but learning to learn escapes every training. However, even today there are models for effective learning. One of these is the SIU, separating important from unimportant. It is a model properly tested and proven in this paper.

Key words: *teaching, learning how to learn, society of knowledge, society of learning, divergent thinking.*



Др Горан Вилотијевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац

ЕМАНЦИПАТОРСКИ ЕЛЕМЕНТИ У КОНСТРУКТИВИСТИЧКОМ ПРИСТУПУ НАСТАВИ

Апстракт: Крај двадесетог века карактеристичан је по значајним променама у настави у САД па их је М. Чашонов (2002), мало претерујући, назвао *револуционарним преокретом* у америчкој филозофији образовања. Он каже да је у току моћан процес замене парадигми од пређашње филозофије бихејвиоризма, која је деценијама доминирала у настави САД, ка новој филозофији конструктивизма. У раду се указује на значај конструктивистичког приступа настави и даје компаративна анализа традиционалне и наставе утемељене на конструктивистичком приступу. Кључна идеја конструктивистичке педагошке филозофије јесте да се знање не може предати ученику у готовом облику. У раду се даље указује на критичко-еманципаторске елементе у конструктивистичком приступу у настави.

Кључне речи: *конструктивизам, конструктивистички приступ настави, еманципаторски утемељена настава.*

Крај двадесетог века карактеристичан је по значајним променама у приступу настави у САД, толико значајним да их је М. Чашонов (2002) мало претерујући назвао *револуционарним преокретом* који се испољава као обнављање америчке филозофије образовања. Он каже да није случајно употребио синтагму *револуционарни преокрет* јер иако се Американци веома уздржано односе према свему што је револуционарно, ипак су принуђени да прихвате радикалне промене које се дешавају у мислима педагошких научника и наставника практичара. Чашанов се позива на Т. Куна, аутора књиге *Структура научних револуција*, који каже да је у току моћан процес замене парадигми од пређашње филозофије бихејвиоризма – који је деценијама доминирао у настави САД – ка новој филозофији конструктивизма.

ШТА ЈЕ КОНСТРУКТИВИЗАМ?

Ова Чошановљева тврдња може се прихватити нарочито ако се односи на практични замах конструктивизма у школама, али се мора констатовати да се конструктивизам у теоријским радовима појавио раније. Д. Стојнов, истина, каже да је конструктивизам правац који се још увек налази у процесу настајања, што не треба да чуди када се узму у обзир саме конструктивистичке перспективе, јер срж конструктивизма подразумева пре свега непрестани процес уобличавања и устројавања. Тако динамички, развојни и еволутивни пут конструктивизма представља његов главни допринос историји идеја. Иако би се за зачецима конструктивизма могло трагати далеко у прошлост, о конструктивизму као групи различитих праваца у психологији који имају заједничке метатеоријске претпоставке, почело је да се говори осамдесетих година 20. века. У протеклих двадесетак година примећено је да је учесталост употребе овог појма у психолошкој литератури порасла са мање од хиљаду референци с почетка седмдесетих до преко пет хиљада референци у двехиљадитој години... Ипак, многе идеје, које су се у многим научним дисциплинама јављале и пре појаве конструктивистичког правца, биле су веома сродне основним начелима конструктивизма и врло подстицајне за његов развој (www.mediterran.rs).

Један од главних аутора који је педагошки обликовао конструктивизам је Жан Пијаже, чија су се дела појављивала следећим редом: *Језик и мисао код детета* (1923), *Логичко расуђивање и размишљање код детета* (1924), *Порекло интелигенције код деце* (1948), *Рани развој логике код детета* (1964). Овај приступ је супротност традиционалном учењу у коме се успех ученика мери његовим постигнућем, а мање тиме колико је ученик научио како треба учити. Инсистира се, у традиционалном приступу, на потпуном запамћивању садржаја, а запоставља се разумевање и практична примена у решавању животних проблема.

Конструктивизам као филозофија полази од тога да сваки појединац конструише властиту реалност према својим субјективним полазиштима, а каткад се тврди да независна стварност и не постоји. Тврдњу да се проучавањем објекта долази до суштине која је стабилна и непроменљива независно од делатности онога који тај објекат проучава конструктивисти не признају. Они наглашавају да не постоји таква суштина унутар неке особе, већ да се мишљење каква је неко особа ствара кроз односе са другим људима. Овај конструктивистички став призива идеје Л. Виготског да је прелаз од интерпсихичких функција ка интрапсихичким "општи закон развитка свих виших психичких функција које настају првобитно као видови делатности у сарадњи. Не само да конструктивизам даје примат односима над суштином већ, ослањајући се, између осталог, и на домете физике, заговара став да је посматрач увек део слике коју посматра. На тај начин, оно што ми знамо о другим људима није одраз неке њихове унутрашње суштине – која остаје непромењива упркос нашим на-

порима да је осмислимо, већ осмишљавајући значење поступака других људи ми учествујемо у изграђивању њихове субјективности ([Konstruktivizam, sr.scribd.com/doc/55262586/konstruktivizam](https://www.scribd.com/doc/55262586/konstruktivizam)).

Конструктивизам као парадигма у области васпитања и образовања полази од тога да се психотерапија и педагогија могу схватити као сродне области. Значај овог питања се може најбоље сагледати и у светлу општеприхваћеног позива на демократизацију процеса образовања. Неретко наставници и родитељи говоре ученицима да нису довољно заинтересовани, одговорни или вредни, а ученици овакве квалификације доживљавају као неправедне. Демократизација образовања треба да тежи, пре свега, мултиперспективизму, толеранцији сапостојања и истовременог неговања различитих перспектива ([Konstruktivizam, sr.scribd.com/doc/55262586/konstruktivizam](https://www.scribd.com/doc/55262586/konstruktivizam)).

Конструктивизам као психолошка теорија подразумева стицање знања на основу властитог искуства, па пошто су искуства појединаца различита, то значи да је и пут стицања знања јединствен за сваку особу. Циљ је да ученици самостално прикупљају, селекују и обрађују информације и на основу тога постављају хипотезе, закључују и уопштавају на основу својих когнитивних структура које су у процесу сталне реорганизације и доградње. Наставник се налази пред деликатним задатком: да подстиче ученике да самостално откривају принципе и законитости у градиву које савлађују; да информације којима располажу прераде у облик примерен висини свог претходног знања, тј. своје искуству; да их осамостали и припреми за самостално учење; да поставља задатке повезане са стварним светом, да ствара амбијент подстицајан за учење. Џ. Брунер, један од утемељивача конструктивизма, каже да наставу треба заснивати на ученичким искуствима и моћима, планирати је тако да нова знања буду на нивоу достигнутих потенцијала ученика, обликовати је тако да се премощују празнине између стеченог и доступног знања.

Кључна идеја конструктивистичке педагошке филозофије је да се знање не може предати ученику у готовом облику. Могуће је само креирати педагошке услове за успешно самостално конструисање и ширење знања ученика. На општем плану конструктивизам исказује једноставну истину да у животу свако од нас конструише своје разумевање света. Зато је свако од нас јединствен у својој визији света, својим убеђењима и погледима и зато смо заинтересовани за гледишта других људи и зато је важно да свако остане свој. Конструктивистичка педагошка филозофија у угаону тачку ставља гледишта ученика ма колико она била мањкава у одређеном тренутку. Према Жану Пијажеу, то је почетна позиција са које ученик почиње да конструише ново знање превладавањем когнитивног конфликта између пређашње унутрашње структуре (искуства) и непознате спољашње стварности. Одстрањивањем таквог конфликта, успоставља се привремена когнитивна равнотежа која се карактерише исконструисаним новим знањем на темељу пређашње когнитивне структуре. Учење је процес асимилације у току којег ученик истражује ограничења своје сазнај-

не структуре и прилагођава је новим сазнањима тако што ствара конструкције на вишем нивоу. Асимилација је обогаћивање постојећих структура тако што се у њих уносе нова сазнања. Прилагођавање (акомодациони процес) није ништа друго до формирање нових мисаоних структура на вишем нивоу од претходног под утицајем нових сазнања. Да би се спознао објекат посматрања, није довољно имати његову слику у свести, неопходно је да се он трансформише и схвати како је настао. Научно знање није статистичка појава, прецизније речено то је процес непрекидног конструисања и реорганизације. Непосредно ученичко искуство је основа за учење, а комуникација са вршњацима и одраслима треба да помогне ученику да то искуство искористи за побољшање мисаоне активности. Полази се од тога да схватити нешто – значи самостално га открити, реконструисати га откривањем. У сарадњи са наставником и вршњацима, помоћу добијене повратне информације, ученик проверава своје претпоставке (Пијаже, 1983).

Учење чине усвајање нових информација, трансформација знања и провера адекватности знања. Ученик треба сам да конструише знање, да гради слику стварности, да сам открива везе и односе у свету који га окружује, а не да их добија у готовом облику. Један од најпознатијих теоретичара конструктивизма, Џ. Брунер (1976) сматра да учење треба темељити у социјалном контексту и на ученичким искуствима, да учење треба структурисати у складу са могућностима ученика и да сазнајни процес треба организовати тако да се попуњавају празнине између стеченог и знања које тек треба савладати. Наставник треба прво да уведе ученике у нове садржаје и да им помогне да најлакше и најделотворније стичу ново знање, да их оспособљава да самостално уче. Конструктивисти, међу њима и Брунер, више су ценили пут долажења до истине него саму истину. Ову мисао истиче и Г. Гојков (2004) позивајући се на Т. Куна, који сматра да је у конструктивизму начело ваљаности знања замењено начелом одрживости конструкција. Приликом стицања знања појединац није одвојен од објекта опажања него учествује у процесу. Знање је по својој природи релативно, а не апсолутно, истраживане појаве су неодвојиве од контекста, сазнајни процес је друштвен, а не индивидуалан. И. Л. Виготски (1977) наглашава да је учење друштвени процес, да социјализација и развој појединца теку хармонично, да су психички процеси социјално условљени, те да је утицај школе и окружења уопште веома битан за развој ученика. Знање је производ социјалних процеса. Самостално грађење слике стварности, испитивање појава у друштвеном контексту, социјална условљеност развоја, карактеристике које као веома важне за учење наглашавају конструктивисти, су уједно и кључни захтеви које школама постављају педагози еманципаторске оријентације. Они, као и конструктивисти, сматрају да ученику не треба давати знања у готовом облику него треба да их самостално открива.

Неки припадници социјалног конструктивизма се концентришу на то како појединац и групе учествују у конструисању друштвене стварности и чак

тврде да ни научне чињенице нису изузете из процеса социјалног конструисања. За разлику од њих, конструктивисти који су своје ставове уобличили под утицајем Пијажеа више се усредсређују на начине индивидуалног конструисања стварности и ученика посматрају као субјекта који асимилацијом спољашњег света и прилагођавањем томе свету гради сазнајне структуре, стиче знања. Присталице радикалног конструктивизма не прихватају до краја такво Пијажеово схватање. Е. Грасерсфелд (2000), најпознатији протагониста радикалног конструктивизма, истиче да је Пијаже писао да сазнати нешто не значи конструисати слику реалног света, али да већина његових присталица верује да знање треба да кореспондира са реалношћу која постоји изван човека. Отуда радикални конструктивизам додатно позива на преиспитивање традиционалне сазнајне концепције. Напушта се схватање према којем знање представља исправну рефлексију једног света есенцијалних својстава и прихвата став да свако знање зависи од структуре онога који сазнаје (Милутиновић, 2011).

Ако се пође од идеја радикалног конструктивизма, онда се било којој стварности мора приступати само са доживљајне стране и само полазећи од јединствених индивидуалних конструкција. То значи да се тежиште образовно-васпитног рада пребацује са садржаја учења на учеников доживљај. Наставник је дужан не да преноси знања него да помаже ученицима да преиспитују своје доживљаје стварности. Социјална компонента света има у том процесу велики значај, јер се асимилација и акомодација, о којима говори Пијаже, одвијају у друштвеном окружењу. То иде у прилог тврдњи да знање не треба никад узимати као свршену чињеницу што је и став социјалног конструктивизма. У средишту пажње је индивидуално учење у колективу који је тај социјални контекст у коме се оно реализује. Виготски (1977) је сматрао да је најважније како колектив код ученика формира више психичке функције истичући да је у томе најважнија функција говора који је посредник у развоју. Мисаони развој тече почев од социјалног говорног саопштавања преко егоцентричног говора (друштвени облици понашања преносе се на индивидуалне психичке функције) до унутрашњег говора као најважнијег услова за ментални напредак. Социјализација и развој појединца теку хармонично јер су психички процеси друштвено условљени па су школе одговорне за спољни утицај на ученика. Дечји развој, према социјално-конструктивистичком приступу, изричито инсистира на социјално-културном контексту као услову за дечји развој. Промене које вуку напред збивају се у социјалним процесима и групним интеракцијама у којима се резултати постижу и деле.

Утицај радова Л. С. Виготског био је пресудан за даља истраживања, па је на основу њих настао велики број приступа међу којима је, како каже Браун (Браун, 1989) важна теорија ситуационе когниције у којој се тврди да је знање контекстуализовано и да је резултат активности, културе и деловања окружења. Један од начина да се превазиђе традиционални приступ је побољшавање вештина и разумевања међуученичком разменом искустава у аутентичним условима – што предлаже Рогоф (Рогоф, 1995). Учење као контекстуализована

активност може се остваривати кроз друштвене контакте при чему се од ученика захтева да од статуса посматрача постепено израста у активног учесника друштвених и културних збивања. Дакле, развој ученика као појединца тесно се повезује са социјалним и културним окружењем. Појединац конструише знање у интеракцији са окружењем при чему се мења и он и окружење.

И поред тога што међу конструктивистима не постоји јединство у тумачењу неких принципа учења, постоје заједнички ставови који ову концепцију чине препознатљивом и који је разликују од других приступа.

- Образовање треба усредсредити у складу са кључним ставом конструктивизма – да се ученицима не може предати знање у готовом облику него је неопходно стварати педагошке услове за успешно самостално конструисање и нарастање знања ученика.
- Ученике треба мотивисати укључивањем у тражење, испитивање и решавање важних проблема, посебно еколошких из њиховог окружења, оних који су у непосредној вези са економиком и индустријом у школској околини.
- Садржаје учења треба планирати ослањајући се на опште концепте, системна знања и интегративне вештине.
- Умну активност ученика треба тако подстицати да ученици гласно размишљају, постављају хипотезе, организују осмишљене расправе и размену мишљења.
- Треба стварати услове (избор метода и облика учења, коришћење дидактичких материјала) који подстичу интелектуалне врлине сваког ученика; помажу им да цене вредности својих гледишта, личне приступе проблему, јединствен поглед на ситуацију, индивидуално размишљање (Чошанов, 2002).

Сматрамо да у овим заједничким карактеристикама (које даје Чошанов) изостају неке битне својствене свим конструктивистичким струјама, као што су: (а) ослањање на ученичко предзнање и искуство и (б) утицај социјалног контекста на конструисање знања. Ти захтеви, као и стварање услова за самостално стицање знања, укључивање ученика у решавање актуелних проблема, упућивање ученика да постављају хипотезе и учествују у расправама, подстицање да цене себе и друге – све су то и когнитивистички и еманципаторски захтеви.

Сваки нови приступ учењу тражи такве реализаторе који ће својим радом омогућити да потенцијали тог приступа дођу до пуног изражаја. У конструктивистичком учењу наставник није заповедник него саветник, организатор и усмеривач сазнајне активности ученика. Он ствара услове за самосталну мисаону активност ученика и свесрдно подржава њихове иницијативе. Ученици постају пуноправни учесници у процесу учења и постају суодговорни за исход наставе. У припреми и планирању наставе наставник конструктивист ко-

ристи проблеме из реалне окружујуће средине укључујући и податке из примарних извора и оригиналних материјала. Осим тога, он планира активно учешће ученика у непосредном прикупљању тих података кроз посматрање реалних ситуација, тражење одговарајућих информација, анкетирање учесника у решавању проблема мерења у експериментима. Фигуративно речено, проблем мора проћи кроз руке ученика који треба да виде да га је неко измислио и да га *нико није исисао из прстију*. То је најважније за подстицање унутрашње мотивације ученика. Теоретичари конструктивизма полазе од тога да су схватања, теорије, обрасци и закони апстракције створене у процесу људског истраживања реалног света и да сходно томе наставници треба да се усредсреде на учење са оригинала, а не са деривата. Тиме се ученици охрабрују да самостално уче, постављају хипотезе и траже решења.

Н. П. Петровна Шаталова (2010) каже да конструктивистички наставник разрађује циљеве учења и, користећи когнитивну терминологију, покушава да класификује, заснује, истражи, уопшти, прогнозира, оцени, измодулује подстицајну, стваралачку, мисаону активност ученика. Одговарајући циљеви учења, а такође наставни проблеми и задаци, мотивишу ученике да дубље осмишљавају садржаје, да се укључују у садржајну расправу полазећи од властитих гледишта и хипотеза. Конструктивистичка концепција учења, између осталог, препоручује да ученици сами воде поједине делове часа, да усмеравају расправе у оквиру проучаваних проблема, примењених метода и облика учења. То може да оствари само онај наставник који је теоријски и методолшко-дидактички веома оспособљен и уме да ствара погодне педагошке ситуације. Он ће слушати мишљења ученика, увлачити их у садржајне расправе, а тек после тога изводити закључке и казивати своје мишљење о датом проблему. То омогућава ученицима да уђу у суштину проблема, да покушају да га самостално схвате и анализирају, формулишу оно што им је нејасно, да питају једни друге, да чују мишљења других, да слушају аргументе других, да бране своје гледиште.

Сличне препоруке наставницима упућују и други аутори који се ближе баве конструктивистичким приступом настави. Еманципаторски педагози, несумњиво, сваку од наведених препорука могли би да прихвате као своју, а нарочито оне које се односе на подстицање и начин активирања ученика (укључивање ученика у расправу, сучељавање мишљења, уважавање другачијих ставова, самостално анализирање проблема, постављање питања, одбрана властитога гледишта) јер је то пут ка самоодређењу и аутономији ученика, најважнијим задацима еманципаторске педагогије.

О практичним импликацијама Пијажеових ставова на школско учење пише Д. Плут (2009) и, између осталог, саветује наставницима:

- Прилагодити своје интервенције нивоу дететовог когнитивног развоја. Уважавати индивидуалне разлике између деце. Материјал за рад и активности обликовати индивидуално.

- Омогућити ученику да се активно укључи у наставни процес, да самостално истражује. Провоцирати то истраживање. Уместо трансмисије детету се омогућује активно истраживање.
- Наставник треба да осмишљава задатке и провоцира когнитивне конфликти.
- Напредовање ученика треба вредновати према индивидуалним могућностима и зависно од старта са кога је кренуо.
- Пошто до краја основне школе већина ученика није овладала формалним операцијама, рад треба утемељивати на конкретним примерима и визуелним помагалима.
- Практиковати вежбе преузимања туђе тачке гледишта, тражити од њих да бране једну позицију па да се замене са учеником који је бранио другу.
- Наставникове инструкције треба да буду кратке и праћене активним моделовањем уз добру организацију и презентацију лекција.
- Обезбедити много материјала за рад и омогућити ученику да стекне непосредно практично искуство и настојати да оно буде што разноврсније.
- Пружити прилику за експериментисање и артикулисати искуство у вербалној форми.
- Питање формулисано на почетку конфронтирати са резултатом.
- Свакодневне ситуације провокативно користити у настави.
- У наставу намерно уклопити садржаје који изазивају когнитивну неравнотежу код ученика.
- Повезивати књишко знање са искуствима ученика, стално држати везу са његовим личним искуством.
- Материјал класификовати и организовати на различите начине.
- Практиковати поређења типа слично – различито.
- Тражити од ученика да решавају логичне проблеме и да расправљају о решавању проблема.

Плутова још саветује наставницима да практикују групне дискусије, обликују истраживања и експерименте на задато питање, појединачне резултате везују за општије системе и апстрактније појмове, подстичу и подржавају позитивну групну атмосферу, охрабрују развој самопоуздања и истрајности, имају поверење у ученике и подржавају их. Дакле, све што може открити ученик препустити њему, у радној дисциплини толерисати све што је у служби задатка, охрабрити ученике да гласно мисле и прате властите когнитивне процесе, стварати прилике за вербализацију проблема и стратегија.

Да би истакла главне особености рада наставника конструктивистичке оријентације, Н. Петровна-Шаталова (1010) направила је поредбену табелу

особености конструктивистичке и традиционалне наставе из које се сагледавају преимућства конструктивизма, коју уз мање измене наводимо.

<i>Традиционални приступ</i>	<i>Конструктивистички приступ</i>
Наставни програм је обликован по принципу „од појединачног ка општем“ са акцентом на базним знањима и умењима	Наставни програм је приређен по принципу „од општег ка појединачном“ са акцентом на уопштеним појмовима и умењима
Основни захтев у учењу је строго испуњавање наставног програма	Наставни програм се може варирати, а наставни процес је еластичан
Наставни програм и образовни процес се у потпуности темеље на препорукама уџбеника и приручника	Уџбеник није доминантан извор информација; приоритет се даје оригиналним изворима, основним подацима, објектима и појавама из стварности
<i>Традиционални приступ</i>	<i>Конструктивистички приступ</i>
Ученик је објекат у процесу учења који од наставника прима знања у готовом облику	Ученик је равноправан учесник процеса учења са властитим погледима и представама о окружујућем свету
Наставник, по правилу, излаже нови наставни материјал као необориву истину	Наставник више делује као организатор образовно-васпитне активности ученика не намећући им своје ставове и убеђења
Доминира фронтални облик рада у одељењу и индивидуални код куће	Ученици велики део времена, како на часу тако и при изради домаћих задатака, раде у малим групама или паровима
Наставник оцењује делотворност образовно-васпитног рада ученика по количини правилних одговора	Наставник цени самостална расуђивања ученика, осмишљена питања која не морају бити увек правилна, исправљајући њихове грешке
Резултати тестова и контролних радова једини су извор информација о нивоу знања и умења ученика	Резултати активности ученика не оцењују се првенствено на основу збира чињеница које знају него по њиховим напорима да самостално конструишу нова знања
Контрола и оцена наставних достигнућа остварује се независно од процеса учења	Контрола и оцена остварује се у тесној вези са реалним током процеса учења
У настави влада крута дисциплина	У настави влада опуштена атмосфера, ученици се могу међусобно договарати

Табела је, међутим, мањкава. У њој није изричито наглашено да је важна карактеристика конструктивистичке наставе (и еманципаторске) неговање вештине комуницирања, интеракције и дијалога – што се постиже кроз различи-

те облике сарадничке, групне и тандемске наставе. Кроз дијалог и сарадњу ученици размењују идеје, усклађују ставове, заједнички одлучују, уче се солидарности, толеранцији, поштовању другачијих мишљења. Заједничко конструктивистима и еманципаторским педагозима је то што и једни и други инсистирају на сарадњи, заједништву, солидарности, а противе се конкуренцији и надметању што води егоизму и нездравом ривалитету. Социјални конструктивисти се залажу за заједничко конструисање знања кроз сарадничку интеракцију.

Ма колико да је претходна табела информативна и корисна, она има још једну мањкавост. Не помиње контекст учења, а то је важан елеменат и код конструктивиста и код еманципаторских педагога. Контекст, који чине сви услови у којима се одвија учење, важан је елеменат за ефикасно остваривање циљева. Контекстни чиниоци могу бити унутрашњег и спољашњег карактера и услов су за мисаону активност. Унутрашњи контекст обухвата предзнање, искуство, унутрашњу мотивацију, стил учења, когнитивне способности, знање, логичко расуђивање, начин закључивања, решавање проблема, емоције, интересовања, памћење, комплетну психу појединца. Спољашњи контекст чине радна клима у одељењу, дидактички материјали, наставна средства, организација простора, артикулација часа, методе и наставни поступци. То је читаво окружење које треба да мотивише ученика на рад, уважава његову индивидуалност, подстиче свесну активност, подржава ученикову аутономију, омогућава да активно учествује у образовном процесу полазећи од интересовања, искуства, когнитивних способности.

Заједничко еманципаторској педагогији и конструктивизму је то што се у оба приступа инсистира на целовитом развоју личности – мисаоном, телесном, афективном, социјалном, културном. Клафки, Винкел и Шулц (1994) истичу да конкретније циљеве треба дедуковати из оних најопштијих, а то су: еманципација, аутономија, одређивање, солидарност и компетенција, али не на штету аутономије. Еманципацију они одређују као процес кроз који се појединац ослобађа зависности, потчињеног положаја, принудног деловања и свих социјалних баријера на путу ка самосталности. Основно средство у самоостваривању и самоодређењу је интеракција са окружењем, јер свој идентитет појединац може остварити само у односу са другима. Ученик треба да буде у ситуацији да сам прати властити развој као процес сазнавања, откривања себе и стицања свести о своме идентитету. То је процес самореализације на коме инсистирају А. Маслов и остали представници хуманистичке психологије. И конструктивисти и еманципаторски педагози повезују учениково стицање знања са свешћу о себи, своме ЈА, властитим вредностима и потенцијалима, развојном мењању себе.

Конструктивистички приступ је до краја сагласан са еманципаторским захтевом да школа доприноси формирању аутономне личности. Полази се од тога да ученик у интеракцији са другим ученицима и наставником и у сарадничком односу развија интересовања и мисаоне способности. Наставник је ту да му помогне, да провоцира његову зону наредног развоја, да саветује и по-

моћ своди на неопходну меру. У почетку његова помоћ је већа да би се постепено смањивала и појачавала ученикова самосталност. Одељење се сматра заједницом учења. Знање се схвата као резултат заједничког размишљања. Ученик управља својим учењем, а наставник је креатор педагошких ситуација којима се стимулише мисаона активност ученика, размена мишљења међу њима, коришћење њихових искустава у образовно-васпитном процесу, постављање питања, подстицање дијалога.

Наведене одлике конструктивистичке наставе у тесној су кореспонденцији са захтевима еманципаторске педагогије која инсистира не толико на садржајима колико на унутаргрупним односима, на интеракцији као на кључном облику рада, сарадничкој улози наставника. Може се рећи да у конструктивистичком приступу није, као у еманципаторском, толико подвучен критички однос према друштвеној стварности иако све одлике конструктивистичке наставе воде ка развоју ученика као критичке личности.

Синтетизовано се може закључити да конструктивистичка наставна концепција подразумева да ученик стиче знања:

- својом мисаоном и радном активношћу а не рецепцијом информација које преноси наставник у готовом облику;
- успостављањем веза између знања која треба савладати са раније стеченим знањима и искуством;
- организацијом и реорганизацијом мисаоних структура под утицајем асимилованих нових сазнања која делују на ученика да постојећу структуру прилагоди или мења у складу са новим стањем;
- сарадњом са другима у групној организацији наставе у којој је сваки појединац одговоран за групни резултат;
- богатом сарадничком интеракцијом на релацији ученик – ученик и ученик – наставник;
- промењеном улогом наставника која подразумева да он није заповедник и преносилац информација него водитељ наставног процеса који помаже, саветује и ствара погодне наставне ситуације;
- чврстом везом образовно-васпитног рада са непосредним и ширим друштвеним окружењем.

Наведене одлике конструктивистичке наставе у тесној су хармонији са еманципаторском педагогијом која тражи такву наставу у којој ученици: (а) постављају питања; (б) прикупљају и обрађују информације; (в) размењују концепте и идеје; (г) износе своја мишљења која могу бити различита од наставникових; (д) траже додатне информације, користе изворне материјале и предузимају акције ради обogaћивања искуства; (ђ) дају идеје за решавање и сами решавају проблеме.

У организовању и реализацији конструктивистичке наставе постоје и знатне тешкоће на које указује Ј. Милутиновић (2011) позивајући се на више страних аутора. Запажа се да конструктивистички облик није лак и једноставан за ефикасну примену и да од наставника се тражи да поседује високу педагошку културу: ново промишљање наставног концепта посебно оног дела који се односи на одељењске расправе. Од ученика се тражи да преузме ризик за заједничко учење. Потребно је много времена да би се ученици довели до нивоа неопходног да сараднички делују у заједници учења. Није једноставно обезбедити снажну социјалну подршку ангажованом конструисању знања.

ЗАКЉУЧАК

Као и сваки теоријски приступ, и конструктивизам има одређених ограничења која треба имати у виду у наставној пракси. Аутори (Н. Петровна-Шаталова и др.) истичу да је конструктивизам у садашњој етапи развоја више филозофија него методика и образовна технологија. Отуда и слаба операционализација и разрада инструментарија (метода, облика, средстава учења) што изазива одређене тешкоће у практичној реализацији. Конструктивизам као филозофија усредсређен је првенствено на изучавање хуманистичких дисциплина, па је примена у природно-математичким подручјима скопчана са проблемима који извиру из специфичности тих подручја (значај неких знања и вештина, логика дисциплине, прецизност у решавању задатака, доказивање теорема). Неки опоненти виде у конструктивизму претњу образовању окривљујући ову теорију да подрива дидактику и методiku учења. Њихов основни аргумент је да конструктивизам уноси у педагогију елементе стихијности и да препушта образовни процес да тече сам од себе. Но, независно од њихових аргумената, конструктивисти налазе многе добре стране овог приступа у педагошкој реалности. Они предлажу конкретне кораке ради практичне реализације своје филозофије. Прво треба приредити наставне програме у складу са принципима конструктивизма; уместо традиционалне доминације бихејвиоризма кључно место у педагошким програмима и посебним методикама треба да заузме конструктивизам; уместо изучавања психолошких радова Е. Торндајка, Б. Скинера и других представника бихејвиоризма, будући наставници главну пажњу треба да посвете радовима Л. С. Виготскога, Џ. Дјуија, Ж. Ж. Пијажеа, Г. Гарднера и других конструктивиста. На универзитетима и колецима треба уводити нове курсеве засноване на идејама конструктивизма. Затим треба редовно одржавати семинаре и расправе о теорији конструктивизма за образовне органе, директоре школа, наставнике. Принципе конструктивизма треба унети у националне стандарде за све наставне предмете. Неопходно је разрадити и експериментално применити конкретне пројекте за разне предмете са ослонцем на принципе конструктивизма. Сви ти предлози су усмерени на то да филозофија конструктивизма заузме кључно место у дидактици. Ми само понављамо познату истину да се на основу само једне теорије не може успешно организова-

ти и водити наставни процес него да се треба ослонити на различите теоријске приступе, узимати поједине њихове елементе у складу са захтевима садржаја и претходним искуствима ученика.

Литература

- Бандурина теорија учења, masteri.ucoz.com/load/0-0-0-32-20.
- Blankertz, H. (1977). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Berlin: Javenta Verlag.
- Богнар, Б. (2002). *Критичко-еманципацијски приступ стручном усавршавању учитеља основне школе*. Загреб: Свеучилиште у Загребу, Филозофски факултет.
- Брунер, Џ. (1976). Процес образовања, *Педагогија*, 2–3.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Гиљермо, М. (2008). Улога критичке педагогије у културним студијама. Интервју са Анријем А. Жируом, Београд, *Педагогија*/2008.
- Делор, Ж. (1996). *Образовање – скривена ризница* (Извештај Међународне комисије о образовању за 21. век). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Deming, W. E. (1993). *The New Economics for Industry, Government, Education*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Денисон, Џ. (1991). Технологија, високо образовање и економија – критички однос у: *Путеви образовања* (страна искуства), приредио Ч. Недељковић, Београд, Агена.
- Дьюи, Дж. (1922). *Психологија и педагогика мышления*, Москва.
- Ivković M. Fuko versus Habermas, www.doiserbia.nb.rs/ft.aspx?id=0353-57380630059I
- Клапки, В. (1994). Зачеци теорије школе у духовно-зnanственој педагогији: од Дилтаја до Венигера у Теорије школе. Загреб: Едука.
- Klafki, W. i dr. (1994). u: K. J. Tillmann (ur), *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- Konstruktivizam*, sr.scribd.com/doc/55262586/konstruktivizam.
- Matijević M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tripek.
- Пијаже, Ж. (1983). *Порекло сазнања*. Београд: Нолит.
- Петровна, Шаталова Н. (2010). *Конструктивизам у образовању*, testolog.narod.ru/Other13.html.
- Пешић, Ј. (2006). Еманципаторска улога критичког мишљења, *Српска политичка мисао*, 3–4, Београд.
- Пешић, М. (1989). *Конструкција знања у Педагошкој енциклопедији*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, и остали издавачи.
- Rodgers, P. (2003). *Интерактивна настава*, Београд, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

- Тофлер, А. (1997). *Шок будућности*. Београд: Грмеч.
- Habermas, J. (1975). *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
- Habermas, J. (1986). *Tehnika i znanost kao „ideologija“*. Zagreb: Školska knjiga.
- Хабермас, Ј. (1988). *Филозофски дискурс модерне*. Загреб: Глобус.
- Hutmacher, Walo (1997). Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasburg.
- Чошанов, М. (2002). Стално конструисање и организација, Самара, *Образовна технологија 2*, testolog.narod.ru/Other13.html.

Д-р Горан Вилотијевић

Высшая профессиональная школа для образования воспитателей, Вршац

ЭМАНСИПАТОРСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В КОНСТРУКТИВИСТСКОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ

Резюме

Конец XX века характеризуется значительными изменениями в сфере образования в Соединенных Штатах, которые в М. Чашонов (2002), немного преувеличивая, назвал революционным поворотом в американской философии образования. Он говорит, что пришло время мощного процесса замены парадигмы от прежней философии бихевиоризма, которая в течение многих десятилетий доминировала в обучении США, к новой философии конструктивизма. В настоящей работе указывается на важность конструктивистского подхода к обучению и приводится сравнительный анализ традиционного обучения и обучения основанного на конструктивистском подходе. Ключевая идея конструктивистской педагогической философии состоит в том, что знание не может быть передано ученику в окончательной форме. В работе автор также указывает на критическо-эмансипаторские элементы в конструктивистском подходе в обучении.

Ключевые слова: *конструктивизм, конструктивистский подход к обучению, эмансипаторски основанное обучение.*



Проф. др Младен Вилотијевић

Српска академија образовања, Београд

Проф. др Нада Вилотијевић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ВРЕДНОВАЊЕ КАО ЧИНИЛАЦ СИСТЕМСКОГ УТЕМЕЉЕЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У ЕФИКАСНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Основна функција вредновања је унапређивање васпитно-образовног процеса. Његова улога није смо у томе да се оцени рад ученика да се мери његово појединачно постигнуће, већ да се вреднује укупни развој и васпитање ученика као и квалитет наставног процеса и да се континуирано унапређује рад свих учесника у васпитно-образовном раду школе, и наставника и ученика. Вредновањем се настава утемељује на системским основама. Садашњи рад у школи је више утемељен на ентропијском него на системском приступу. Традиционалној школи и репродуктивној настави одговара традиционална концепција вредновања. Развијајућа концепција наставе у ефикасној школи, у којој су сви ученици успешни према мери својих могућности, тражи примену и нове концепције вредновања. У раду се указује на могућност моделовања нове концепције развијајуће наставе и њој усаглашене евалуације.

Кључне речи: *вредновање и системност наставе, ефикасна школа, развијајућа настава, системски и ентропијски приступ настави.*

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Вредновање, повратна информација, системност и ефикасност међусобно су повезане и условљене категорије. Вредновањем се прибавља повратна информација о остваривању утврђених програмских циљева, учењу ученика и њиховом комплетнијем развоју. Повратна информација је кључна карика у заснивању наставе као целовитог сазнајног система, односно утемељења наставе на системским основама. Повратна информација је мера – „метар“ за мерење – да ли је настава утемељена на системским или ентропијским основама. Повратна информација је мера уређености а ентропија мера распада система (мера „хаоса“ у некој делатности). Садашња школа и настава у њој је више утемељена на ентропијском него на системском приступу. Повратна информација не прати сваки корак активности ученика. Ученик по правилу на крају часа не зна

колико је научио и какав је квалитет онога што је на часу научио. Вредновање је сведено на једну своју функцију мерења (оцењивања) појединачних резултата, а и то се повремено обавља. Повратна информација о постигнућу ученика није свакодневна односно са закашњењем се обезбеђује. Вредновање тиме није у функцији унапређивања рада и развоја ученика. Вредновање има ширу улогу од унапређивања учења ученика. Његова основна функција је унапређивање педагошког рада школе као целине: ученика, наставника, стручних органа, квалитета наставе, васпитања и др. Њиме се вреднује на само знање, кад је реч о ученицима, већ и процес долажења до знања. Вреднују се и друге вредности, а не само знања (потребе, интересовања, навике, ставови и сл).

Традиционалној концепцији наставе одговара традиционално вредновање сведено углавном или претежно на оцењивање знања и то применом веома непоуздане технике. Развијајућој концепцији наставе одговара и одговарајуће вредновање које је претежно утемељено на самовредновању и еманципаторској улози ученика у њему. Ученик континуирано у процесу самосталног рада и учења сагледава и евалуира своје резултате уз подршку и вођење од стране наставника. У центру развијајуће концепције наставе је ученик, његова самостална активност. Таква улога ученика се подржава одговарајућом концепцијом вредновања која је претежно на нивоу самовредновања.

2. УКРАТКО О ШКОЛИ КОЈА РАДИ У НОВОМ ДИГИТАЛО-ИНФОРМАТИЧКОМ ОКРУЖЕЊУ

Садашња генерација ученика у односу на некадашњу одраста у дигиталном окружењу. Већина породица располаже рачунаром. Свака школа, а већина породица је повезана са интернетом. Сваки ученик може тренутно имати приступ најмоћнијим веб-порталима и прибављати најсвежије информације, знања из било ког предмета. Ученици су међусобно повезани путем друштвених мрежа. Деца од раног узраста још од четврте и пете године науче да читају и пишу, науче и страни језик.

Деца живе у новом дигиталном окружењу и сваком од њих су доступни моћни извори знања (веб-портали, музеји, библиотеке и сл). Доступно им је повезивање са најбољим светским специјалистима и експертима. Путем интерактивних мултимедијалних комуникација омогућено им је стално повишење квалитета знања и способности ученика.

Промене се сваким даном се све снажније убрзавају, једна другу сустижу. Јучерашња знања су данас застарела. Налазимо се, како истиче Dryden, G. i Vos, J., у доба умрежене интелигенције које рађа нову економију, друштво и образовање. У том смислу је и А. Тофлер духовито преиначио познату Беконову изреку „знање је моћ“ у „знање је промена“ – истичући да је савремени

свет заснован на променама које су толико брзе да их је тешко пратити и њима управљати. Динамика и распон ових промена се вртоглаво шири и утиче да се на сасвим нов начин мора редефинисати улога школе, улога учења и поучавања. Поједини научници (Richard, L., Measelle, I.) истичу да је стари модел школе мртав попут индустријске револуције која га је изнедрила. Тражи се нови модел ефикасне школе која неће заостајати за друштвеним прогресом већ ће, напротив, бити предводник развојних промена. Школа је институција која учи у којој је сваки наставник и ученик. Градоначелник Сингапура је пре две деценије изнео визију тзв. *мислеће школе и нације која учи*. Школе су добиле око 1,5 милијарду долара да промене и унапреде своје дигитално-информацијско окружење, да промене своју дидактичко-методичку организацију рада са ученицима. Да се у наставу уведу иновативни модели развијајуће наставе у којој ће ученици самостално победнички учити, управљати својом активношћу у реализацији и самоевалуацији остварених циљева. Финска се поноси својом школом тзв. проускуле коју је стварала дуги низ година. Конструктивистички приступ настави и учењу је основа на којој се развија рад у њиховим проускулама. Финска, како се истиче у једној студији, има два брэнда Нокију и проускулу. У коришћењу информационо-образовне технологије ученици су у извесном степену испред наставника. Влада у Финској је својевремено ангажовала 5.000 студената у обуци својих наставника у коришћењу рачунара и информационе технологије. У многим земљама света трага се за новим ефикаснијим моделима школе и методама делотворније наставе. Указује се да умни потенцијали традиционалним методама нису активирани нити довољно искоришћени. Човеков мозак је успавани див, како истиче Тони Бузан (Tony Buzan, 2004), који се само малим процентом користи.

Методе интерактивног самоусмеравајућег учења и обезбеђење одговарајућег окружења, електронских и других средстава за самостално учење, самоевалуацију представља само неке факторе делотворније наставе и ефикасног учења у школи.

Комуникационо-информатичка технологија омогућава да квалитетније стичемо и да свакодневно иновирамо своја знања, ослобађајући се од јучерашњих застарелих знања. Самостално и самоусмеравајуће учење по принципу „сам свој мајстор“. У свету се трага за новим делотворнијим методама које омогућују да се интелектуални потенцијал ученика боље користити за његове развојне промене. У једној школи у Сиднеју проверава се метода „уради сам“ – чијом применом су ученици за осам седмица научили да течно говоре француски језик.

Гринова метода *укључи ме* један је од облика примене конструктивистичке теорије учења која је најактуелнија теоријска иновација у настави и учењу. Конструктивистички приступ је за многе школе иновација јер моделе које он имплицира нису уопште примењивале. Основно полазиште конструктивизма је да извор развоја младих треба видети не у поучавању старијих него у саморазвоју и самосталном развоју детета, у његовој интеракцији са окружу-

јућом средином. Та окружујућа средина у којој дете учи укључује у себе и одговарајућу културу. Тако схваћен развој може се, у извесном смислу, схватити и као конструисање самог себе. Конструктивисти истичу да се знање не може преносити од једнога човека другоме. Једини начин за стицање знања је да га појединац конструише сам за себе. Предавачку активност треба тако усмерити да буде у функцији мењања ученикове окружујуће средине да би он сам стекао такве когнитивне структуре које тежи да му „преда“ наставник. Улога наставника у конструктивистичком приступу је другачија, него у традиционалном. Уместо уобичајеног преношења знања и проверавања колико је оно усвојено, наставник ствара ситуације у којима ученици активно учествују, ствара окружење подстицајно за учење, обликује средину која провоцира ученикову менталну активност. Кључна поставка конструктивизма односи се на питање шта учење није и шта учење јесте. Поборници конструктивистичке теорије истичу да учење није једноставно преношење наставниковог знања на ученике, а учење јесте конструисање знања властитом (учениковом) активношћу. Право учење је онда кад је ученик подстакнут да ствара нове идеје, да их сучељава са својим претходним сазнањима. Метода „сам свој мајстор“ и Гринова метода „укључи ме“ темеље се на конструктивистичком приступу у настави. Истраживања показују да само 30% боље учи путем поучавања док 70% осталих учи самостално на друге различите начине. И ових 30% боље напредују применом самосталног и интерактивног рада уз непосредније вођење од стране наставника.

Међутим, традиционална школа са веома споро мења. Промене око ње се одвијају муњевитом брзином а у њеној унутрашњој организацији све тече као некада. Једна од ретких ствари, како истиче у два позната научника у својој студији (Renete Numela i Geofferey Caine), која ће у великој мери функционисати као што је функционисала пре и више од 50 година биће локална школа (Dryden, G. Vos, J., Револуција у учењу, 2001). Све се променило само школа се споро мења. Два предмета који ће бити основа свих других предмета је: *Учити како учити* и *Учити како мислити*.

Промене се одвијају преко промена у образовању наставника. Наставници су носиоци промена у школама. То не треба ни посебно истицати. Међутим, факултети припремају наставнике као да се ништа није у друштву променило. Поучавање и предавачко-репродуктивни концепт наставе је и даље основни модел рада са студентима. Зато су у праву научници (Dryden, G., Vos, J.) који кажу да „данас никоме не би пало на памет да ватру пали трљањем двају штапова. Па ипак, много тога што данас још пролази у образовању темељи се на концепцији која је једнако превазиђена као тај начин паљења ватре“.

3. СИСТЕМНОСТ НАСТАВЕ КАО ЗНАЧАЈНА ДИДАКТИЧКА ИНОВАЦИЈА

Основна слабост традиционалне наставе, поред неких других, јесте и у томе што није утемељена на системским основама. Масовност, велики број ученика у одељењу, фронтална организација и неповољно дидактичко-техничко окружење, предавачко-репродуктивна настава су основни разлози зашто настава у школама није утемељена на системским основама. Настава није целовит сазнајни систем јер по правилу недостаје јој кључна карика, а то је повратна информација. Често у говорној комуникацији изговарамо термин *систем* и у оним приликама када он нема одговарајућу појмовну основу. Истичемо да је настава систем (систем наставе, систем оцењивања и сл). Међутим, настава као процес, да би била систем, треба да садржи све своје основне компоненте. Једна од њих је повратна информација. Повратна информација је јединица за мерење уређености било које делатности, а тиме и наставе, као организационог система рада. Традиционална настава није утемељена на системским основама. Сваки корак активности није праћен повратном информацијом. Наставник у току и на крају часа не добија повратну информацију о нивоу и квалитету усвојених знања ученика. Не зна шта су ученици у току и на крају часа научили. Без повратне информације није могуће управљати наставним процесом. Није могуће, на пример, индивидуализовати наставу и одмерити задатке према сваком или групи ученика.

Основне категорије система су *повезаност, однос, елемент, средина, целина, структура, организација* који уносе логику у посао и задатке које систем треба да обави. За успешно функционисање система је битно да је стабилан, равнотежан и да у њему постоји стална повратна веза. На основу изложеног, систем би се могао дефинисати као целовита структура међусобно повезаних елемената који су у сталном садејству (интеракцији). Та структура има моћ самоорганизовања и мењања, а истовремено се налази у стању релативне равнотеже и стабилности. Систем је повезаност делова, елемената у складној целини али тако да се сваки део, сваки елемент одвија у складу јединствене целине. У складу постављеног циља.

Оптимално уређени системи код којих нема „празних ходова“ називају се детерминисаним системима. У ланцу повезаних ланчаних догађања претходна обављена радња је дирекција за наредни догађај, радњу коју треба обавити. Код оптимално уређених детерминисаних система високо информатизованих, роботизованих празних ходова у ланцу одвијања одређене делатности практично и нема. Постигнута је оптимална рационализација и ефикасност. Код детерминисаних система могуће је планирати и са великом прецизношћу утврђивати резултате који ће се у одређеној временској јединици рада постићи. Колико ће се, на пример, неких употребних вредности произвести у току дана

или часа. Код детерминисаних система веома су прецизно дефинисане све операције у ланцу одвијања.

Педагошки рад, настава не припада овом детерминисаном систему. Обележја детерминисаних система служе као образац коме је потребно што је могуће више приближити токове и резултате у наставном процесу. Настава припада тзв. *стохастичком систему*. Стохастички систем се темељи не на строгој повезаности, детерминисаности елемената у целини, већ на вероватности понашања тих елемената у систему одвијања наставног рада.

Да би се боље сагледао значај системности наставног процеса, потребно је укратко дефинисати шта је систем, шта је детерминисани, шта је стохастички систем и шта је ентропија. О томе шта је систем и шта је детерминисани систем је већ укратко речено. Оно што је потребно још истаћи је: да у свакој делатности у којој се желе остварити оптимални резултати – та делатност мора бити уређена на системским основама. Да бисмо прецизније сагледали значај системског уређивања било које делатности, потребно је указати шта је и која су битна обележја ентропије. Ентропија је настојање да се свако уређено врати у своје неуређено стање, у стање општег распада, хаоса. Ентропија се изражава у настојању да се све што је уређено, организовано врати у дезорганизовано, распаднуто стање. Ентропија је јединица за мерење распада организоване делатности и њено враћање у неуређено стање. Повратна информација је јединица за мерење уређености, организованости неке делатности. Повратном информацијом се боримо против ентропије. Повратном информацијом се отклања, елиминише ентропија. Поставља се питање да ли је и настава у традиционалној школи утемељена на системском или ентропијском приступу.

Традиционална школа и настава у њој утемељена је више на ентропијском него на системском приступу. Наставу у школи не прати континуирана повратна информација. На крају часа наставници не знају шта су на часу ученици научили: шта су добро а шта би требало још боље да науче. Ученици такође немају слику својих знања на часу. Ученици не знају на чему су: шта су добро а шта нису квалитетно научили. Без повратне информације наставници не могу квалитетно да управљају наставом; не могу да предузимају и афирмативне мере да похвале, стимулишу рад ученика, а нити предузму корективне мере, да упуте ученика на самостални рад, на додатно учење из појединих делова градива. Без повратне информације није могуће вршити модернизацију и унапређивање наставног процеса. Није могуће вршити потпунију индивидуализацију наставног процеса, те да се примене они облици индивидуализације који ће бити примерени сваком појединачном ученику. Без континуиране повратне информације није могуће водити ученика до успеха. Одсуство повратне информације има за последицу појаву ентропије – дезорганизације рада на часу. Ако наставник на почетку часа најави, на пример, да ће на крају часа извршити проверу знања из наставне јединице која се обрађује – том очекиваном повратном јединицом ће се изазвати став позорности, концентрисаности,

допринеће се повећаној мисаоној активности ученика у праћењу излагања наставника. Оптимално ће се ученици укључити у наставни рад на часу. Очекивана повратна информација била је полуга којом је наставник управљао енергијом ученика, њиховом пажњом и активношћу. Ако наставник не обезбеди повратну информацију, ученици ће једно време излагање пратити а потом у мислима „ишетати“ из учионице, гледаће у наставника али га неће чути или ће излагање пратити површно. Дошло је до дезорганизације, до појаве ентропије. Међутим, ако наставник у току излагања најави проверу знања, пажња ученика ће се снажно повећати. Повећаће се мисаона активност и „затегнуће се унутрашња опруга свести“ ученика. Повратном информацијом отклонили смо ентропију у току рада и учења.

У традиционалној школи тешко је утемељити наставу на системским основама. Масовност, велики број ученика у одељењу, предавачка настава, традиционално опремљен учионички простор онемогућују организацију системски утемељене наставе.

Зато се с правом тврди да је садашња традиционална школа и настава у њој утемељена више на ентропијском него системском приступу. То је у исто време кључни разлог зашто школа није институција успеха за све ученике. Зашто сваког ученика не води до успеха према мери његових могућности.

4. НОВА ИНФОРМАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА У ФУНКЦИЈИ УТЕМЕЉЕЊА НАСТАВЕ НА СИСТЕМСКИМ ОСНОВАМА

Сматра се да је *рубикон пређен* појавом нове информационе технологије која у себи садржи интелигентне компоненте. Ова технологија је све минијатурнија, све моћнија, све јевтинија и све доступнија свакој школи. Ова технологија је високо компатибилна са природом учења. Учење као пријем и прерада информација.

Системско утемељење наставе, поред осталог, омогућују интерактивне мултимедијалне учионице које омогућују континуирано праћење и прибављање повратне информације о раду ученика на часу. Повратна информација у овим (двоканалним, троканалним и вишеканалним) мултимедијалним учионицама прати сваки корак одвијања самосталног рада ученика на часу. Елиминисе се појава ентропија. Омогућују високу рационализују рад ученика на часу. Ученик увек има слику свога рада и напредовања. Зна на чему је. Кад направи пропуст у учењу одмах га исправља, отклања. Сигурним путем иде ка успеху. На крају сваког часа ученик зна свој резултат. Наставник има слику знања својих ученика. На темељу тог „снимка“ стања, управља наставним процесом. Предвиђа (планира) увођење појединих, делотворнијих иновативних модела у раду са ученицима (пројектна настава, модуларна и друге).

5. КРАЋИ ЗАКЉУЧАК

Наше школе раде по традиционалној концепцији наставе коју је утемељио Ј. А Коменски. Ово је била епохална иновација. Међутим, све у своје време. Данас је ова концепција наставе постала „уско грло“ постизања оптималних резултата према могућностима сваког ученика. Традиционална настава није утемељена на системском приступу. Не води сваког ученика до успеха. Кад се једна технологија (као што је случај са наставом по парадигми Коменског) ангажује „истроши“ горњом страном својих могућности онда се нови продори могу чинити појавом нове технологије. Сматра се да је тај *рубикон пређен* појавом нове информационе технологије која у себи садржи интелигентне компоненте. Ниједна претходна технологија није у себи имала интелигентне компоненте. Мултимедијалне интерактивне учионице које су уређене као целовит дидактичко-технички систем омогућују да се настава организује као целовит сазнајни систем. Стварају се услови да школа буде школа успеха за све ученике: да успешно води ученике до успеха у границама њихових интелектуалних потенцијала.

Литература

- Стојановић, Р. (1975). *Опишта теорија система*. Београд: Економски лексикон, Савремена администрација.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Мељник, Е. Л. и Корожњева, Л. А. (2003). *Интегрисано учење у основној школи*. Санкт Петербург: КАРО.
- Урсул, А. Д. (1984). *Теоријско-методолошки проблеми заснивања знања*. Москва: Мисао.
- Wertheimer, M. (2003). *Untersuchungen zur Lehre von Gestalt*, Berlin.
- Керим, С. (1995). *Повратна спрега*, Економски лексикон. Београд: Савремена администрација.
- Кнежевић, В. (1986). *Структурне теорије наставе*. Београд: Просвета.
- Скинер, Б. Ф. (). *Наука о људском понашању*. Цетиње: Обод.
- Blankertz, H. (1977). *Theorien und Modelle der Didaktik*, Jeventa, Verlag.
- Тализина, Н. Ф. (1975) *Управљање процесом усвајања знања*. Москва: МГУ.
- Winkel, R. (1994). *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije* и *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (1993). *Die bildungs- und theoretische Didaktik in Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Bergman, Helbig, Hamburg.
- Вуд, Ц. (1996). *Ефикасне школе*. Београд: ЦУРО.
- Kenig, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

Проф. д-р Младен Вилотијевић

Сербска академия образования, Белград

Проф. д-р Нада Вилотијевић

Универзитет у Белграде, Учительский факултет

ОЦЕНКА КАК ФАКТОР СИСТЕМНОЙ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ЭФФЕКТИВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Основной функцией оценки является улучшение воспитательно-образовательного процесса. Его роль не только то, что мы хотим оценить работу учеников, чтобы измерить его индивидуальные достижения, а чтобы оценить общее развитие и воспитание учеников и качество воспитательно-образовательного процесса. Надо, чтобы учителя постоянно улучшали работу всех участников в воспитательно-образовательной работе школы и преподавателей и учеников. Оценкой обучение основывается на системной основе. Настоящая работа в школе основывается на энтропийном, а не системном подходах. Традиционной школе и репродуктивном обучении соответствует традиционная концепция оценки. Развивающая концепция обучения в школе, где все ученики успешны в пределах своих возможностей, требует и применение и новой концепции оценки. В настоящей работе указывается на возможность моделирования развивающего обучения, и его согласованной эвалюации.

Ключевые слова: *оценка и системность обучения, эффективная школа, развивающееся обучение, системный и энтропийный подход к обучению.*



Доц. др Вера Ж. Радовић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ФУНКЦИОНАЛНОСТ КЛАСИЧНИХ МЕТОДА РАДА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду се анализирају ефекти тзв. класичних наставних метода на развој способности ученика основношколског узраста. Анализа је обухватила неколико питања о ефектима тзв. класичних наставних метода у основношколском васпитању и образовању и како их можемо препознати. Резултати анализе показују да постоје бројни методолошки изазови у истраживању функционалних и других ефеката наставних метода, проистеклих, пре свега, из дијалектике односа појединих наставних елемената. На примеру монолошке методе показали смо да тзв. класичне наставне методе имају функционални потенцијал који је могуће „искористити“ у настави уколико се дидактички стандардизују у складу са конструктивичким захтевима који мењају начин њихове примене, а чија суштина је у прихватању процеса поучавања и учења као конструкције, а не само као трансмисије.

Кључне речи: *наставне методе, ефекти, способности, ученик, наставник, основна школа.*

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ЕФЕКТА НАСТАВНИХ МЕТОДА

У одређивању основног појмовно-терминолошког оквира ефеката наставних метода нема много дилема. Појам *ефекта* користимо у његовом основном значењу *резултата неке радње, односно дејства или учинка који неко или нешто изазове* (Речник српског језика, 2007). *Дејство, учинак, последица, резултат* јесу основна значења појма *ефекат* (од лат. речи *effectus* – извршавање) која се наводе и у *Великом речнику страних речи и израза* (Klaјn i Šipka, 2008). Када је реч о ефектима наставних метода, неопходно је истаћи неколико напомена да би се наведено значење прецизније ставило у дидактички контекст. **Прва напомена** односи се ограничавање значења ефеката наставне методе на *позитивне резултате, успех*. То значи да се у анализи могућих ефеката примене наставних метода бавимо само оним што изазвано применом одређених метода може позитивно да делује на укупне резултате процеса поучавања и учења у настави.

Питање ефеката наставних метода јесте и питање колико су постављени теоријски – педагошки и дидактички стандарди делотворни у настави. **Ефекти су показатељ ефикасности дидактичких стандарда за примену наставних метода.** С обзиром на то да примена наставних метода у складу са постављеним дидактичким стандардима има тенденцију да буде позитивна наставна пракса, јасно је да ће делотворност постављених стандарда показати које су могућности и границе тзв. класичних метода у основношколској настави. Другим речима, **очекујемо да се уз поштовање одређених дидактичких стандарда могу очекивати позитивни резултати наставних метода у раду и развоју ученика основне школе.**

Друга напомена заправо је полазно становиште аутора да свака наставна метода подразумева активност наставника и активност ученика, при чему је висок ниво активности наставника услов, а висок ниво активности ученика пожељан ефекат примене наставних метода. То значи да је питање ефеката примене тзв. *класичних наставних метода* – питање **врсте и нивоа сазнајне активности ученика** условљене начином рада наставника. Сазнајну активност В. Кнежевић одређује као васпитаниково одношење према логичком исказу те успешним сматра ученика који разложно дешифрује сазнајну поруку логичког исказа и пронађе адекватне поступке тог дешифровања. Аутор то образлаже на примеру ученика који приликом читања математичког задатка схвати смисао задатка и употреби одговарајућу математичку процедуру за решавање задатка. Његов успех је евидентан и бољи од резултата ученика који нису декодирали, нису разумели ни синтаксички низ (текст и друге знакове) нити су спремни да примене одговарајућу процедуру за решавање задатка (Кнежевић, 1998).

К. Хуго и сарадници, педагози при Универзитету дописних студија Хаген, детаљно су анализирали методичку структуру 181 наставног часа, одржаног од стране 88 наставника у вишим разредима основне школе, гимназији и општој средњој школи (Hage, Bischoff, Dichanz, Eubel, Oehlschläger und Schwittmann, 1985; према Meyer, 1987: 60–74 i Terhart, 2001: 106–109). У оквиру емпијског испитивања „репертоара наставних метода“ ови научници су користили одређене категорије сазнајних активности ученика за посматрање ученичких активности. Реч је о четири нивоа сазнајне активности ученика: (1) *усвајање (рецепција)* – усвајање знања без (споља) видљивог самосталног рада. (2) *Излагање, изражавање (репродукција)* – отворено репродуковање наученог у усменој или писаној форми у чијој основи стоји развој способности памћења. (3) *Продукција (стварање)* – ученик пружа самосталан допринос, који превазилази задату структуру излагања. Овде припадају трансформација знања, реструктурирање материјала, анализа и синтеза, креативно размишљање, доношење методичких одлука и др. (4) *Психомоторичка продукција* – ученичке активности физичког карактера. Одбацујући у потпуности тезу о супротстављености између емотивности и рационалности, која кореспондира са ставом о дуализму тела и душе, одбацујући традиционално омаловажавање физичког рада

у односу на умни рад, Х. Мејер је указао да се физички и умни рад ученика током наставног процеса налазе у међусобном динамичном дејству (Meyer, 1987). У том смислу, практична активност није препрека, већ допуна умног рада. Осећање није размишљање нижег ранга, већ његов предуслов и оквир. Р. Квашчев указује и на погрешну претпоставку да свака мисаона радња има свој прототип у материјалној радњи, што утиче негативно на развијање процеса астракције и генерализације код ученика, а такође утиче и на испољавање тежње да се свако стечено знање у „буквалном“ виду примењује у практичним ситуацијама (Kvaščev, 1968).

Трећа напомена односи се на сужавање појма *ефеката* примене наставних метода у односу на појам *исхода*, који се такође налази у појмовно-терминолошком кругу основних значења појма *ефекат*. *Исход је оно што произлази из неке акције, радње, резултат* (Речник српског језика, 2007). Међутим, исход означава својеврстан *свршетак, крај*, односно крајњи резултат неке акције. Можемо очекивати одређене васпитно-образовне исходе на крају једног наставног часа, једног радног дана или школског периода у раду и развоју ученика одређеног узраста. Наставне методе су тек један сегмент који доприноси остваривању тих васпитно-образовних исхода. Њихови ефекти **не могу бити крајњи ни коначни исходи**, нити се могу једнозначно одвојити од ефеката деловања других елемената наставе. У студији „О наставним методама“ истакли смо да се у дидактичко-методичком укрштању појединих елемената наставе, наставне методе, које смо прихватили као **објективан чинилац наставе** (у смислу да ефекат њихове примене не може да зависи само од талента или тренутног расположења наставника и ученика), појављују и као **унутрашњи (суштински) чинилац наставног процеса** (Radović, 2013a: 177). Наставне методе нису само ситуациони (спољашњи) фактори који могу да утичу на ниво постигнућа ученика, као што је истицано у појединим педагошким и психолошким радовима. Активности учења ученика су њихов суштински елемент. Оваквим схватањем смо проширили димензије могућих ефеката наставних метода и указали на велику комплексност методолошког приступа њиховом проучавању.

Четврта напомена у ствари је обогаћивање основног значења појма *ефеката* комуниколошким приступом ефектима комуникационих процеса у које убрајамо и наставне методе. Ефекти су последице које порука у оптицају остварује у погледу понашања или мишљења рецепијента (Томић, 2000: 79). Тако схваћени ефекти наставних метода засновани су и на директној и на индиректној повратној информацији ученика и/или наставника. Комуникациони модел кружне узрочности подразумева и критичку свест наставника и ученика о сопственој улози и процену и самопроцену ефикасности сопствене активности. Овај ниво разматрања ефеката укључује и савремено комуниколошко схватање активне рецепције слушалаца, које укључује **индивидуалне чинове или изборе** у зависности од степена мотивације, пажње, укључености, задовољства, критичког или креативног одговора итд. (Томић, 2000: 133). Притом, остајемо доследни становишту да је интеракција унутрашње својство наставе и

сваке методе наставног рада, а не посебан „комуникативни“, „интерактивни“ наставни метод. Холистички посматрано, свака наставна метода је само део комуникационог процеса који се одвија у настави.

Узимајући у обзир основно значење појма *ефекат* и његово разликовање од појма *исхода* и других сродних појмова, његово обogaћивање комуникациoнoм приступом, **ефекте наставних метода можемо дефинисати као контекстне резултате или учинке одређених активности наставника и ученика, који се испољавају кроз одређене вербалне и невербалне показатеље сазнајне активности ученика, а односе се на област знања, мишљења, осећања и понашања.** Како би избегли „системске“ мањкавости које је Н. Хавелка открио у проучавању ефеката основног школовања, изазваних веома уопштеним формулацијама и недоследим дефинисањем ефеката у концептуалном и оперативном смислу у постојећим нормативним документима (Havelka i sagrad., 1990: 41–42), у оквиру сваке наведене области (знање, мишљење, осећања и понашање) **акценат је инвентару индикатора на основу којих наставници и ученици могу да препознају учинке своје и/или ученичке активности.** Другим речима, решење, према Хавелки, је у **селективном приступу проучавању ефеката.** Када је реч о ефектима тзв. класичних наставних метода, то значи откривање поузданих индикатора у васпитној, образовној и функционалној равни. **Сазнајна активност ученика**, дакле, подразумева **активирање различитих аспеката личности.** Оваквим схватањем сазнајне активности ученика у настави приближавамо се Клапкијевом схватању образовања као процеса двоструког откривања, који омогућава ученику да открије спољашњи свет и, истовремено, сопствене могућности сазнавања. Јединство материјалног и формалног образовања, тако исказано, ангажује личност ученика у целини.

МЕТОДОЛОШКЕ ДИЛЕМЕ У ИСТРАЖИВАЊУ ЕФЕКТА НАСТАВНИХ МЕТОДА

Овим поглављем обухватили смо неке од методолошких дилема везаних за истраживање ефеката тзв. класичних наставних метода.

У методологији педагошких истраживања познато је да се поузданије о ефектима примењених мера, поступака и метода у настави може закључивати ако би био спроведен експеримент, односно ако би се обезбедило постојање контролне групе (у којој се одређен поступак или метода примењује) и експерименталне групе (у којој се ради на другачији, иновативан начин). Међутим, у истраживању ефеката метода у настави то није могуће увек учинити пошто не постоје часови у којима се неке од метода не примењују (у неком свом виду), те нема могућности да се обезбеди контролна група, у којој би се радило искључиво на другачији начин, уз искључење одређене методе, односно неког

њеног методичког поступка. Стварати такву ситуацију вештачки, тј. формирати групу (одељење) у којој би била искључена примена одређене методе ради експериментисања, значило би лишавањем деце – из експерименталних разлога – нормалних услова за учење и развој. Е. Терхарт указује да **експериментални модел захтева да се реализују различите наставне методе, али да у пракси није увек сигурно да се те две методе строго разликују, односно да су могућности варијација у примени једне методе често много веће него разлике између две методе**. Осим тога, увек је отворено питање да ли су искључене све ометајуће варијабле, односно да ли су једнако деловале у контролној и експерименталној групи. На пример, да ли наставник у једној групи свесно или несвесно – јер жели да види „победу“ својих метода – поучава са много већим ангажовањем и мотивацијом (Terhart, 2001: 84–85). Истраживања наставе на англоамеричком простору крајем 20. века углавном су била конципирана на тзв. парадигми процеса и резултата, у којима се најпре експериментално истражује ефикасност поучавања, па се затим резултати експеримента повезују са дескриптивним полазиштем посматрања наставе, чиме се веза између деловања наставника у настави и успеха ученика посматра и као каузални и као корелативни однос. Међутим, треба имати у виду да је истраживачки акценат у овом случају на трагању за делотворним наставником и да превазилази оквири истраживања једне конкретне наставне методе. Другим речима, истраживање ефеката тзв. класичних метода у савременој настави представља прилог у трагању за делотворним наставником, што је много шира и општија аналитичка јединица.

У испитивању ефеката наставних метода имали смо у виду и могућност да наставнике упознамо са дидактичким стандардима за њихову примену и да онда посматрамо (и/или снимамо) часове и анализирамо могућности и границе њихове примене. Али, и у том случају не можемо ни за једну наставну методу да утврдимо да она сама по себи и у себи носи одређени и једнозначни васпитни, образовни и функционални потенцијал, који ће се актуализовати самим актом апликације у току наставног процеса. О томе су педагози писали указујући на **дијалектичку повезаност различитих елемената наставног процеса**. То значи да је тек у дијалектичкој повезаности са циљевима васпитања и образовања, наставним садржајима, наставником и ученицима могуће посматрати и анализирати одређену наставну методу и научно утврдити врсту и домет њеног деловања. Тим поводом П. Шимлеша је истакао да карактер и снага утицаја наставних метода не зависи само од њихове „природе“ која им је имплицитно дата, већ и од коакције (која не мора увек да има и спољашње обележје активности) осталих фактора наставе (Šimleša, 1965). Проблемима емпиријског истраживања делотворности наставних метода бавио се већ поменути немачки дидактичар Е. Терхарт. Указујући на то да се у дидактичкој литератури целокупни феномен наставе рашчлањује на факторе – услове или узроке за постигнућа ученика у учењу и факторе који изражавају то постигнуће, а да су наставне методе централни фактор у оквиру услова који утичу на постигнуће ученика, Е. Терхарт је упозорио на чисто технолошко усмеравање дидактике у окви-

ру кога повећање учинка учења постаје смислена, нужна, а понекад чак и једина могућа односна величина. Целовитији, за поједину особу специфични, структурни учинци уопште се, или готово уопште, не могу обухватити уз помоћ постојећег дијагностичког инструментаријума. Е. Терхарт и други немачки дидактичари (Rumpf, 1975; Šulc, 1972; према Terhart, 2001) сматрају да тиме нагласак стављамо само на оне учинке учења који су (квантитативно) мерљиви, те да тако „педагошко истраживање лако доспева у ситуацију мудраца који је свој кућни кључ изгубио на тамном ходнику те га тражи под уличном светиљком јер тамо може боље видети“ (Terhart, 2001: 83). Имајући у виду „невидљиве“ ефекте наставних метода, затим дугорочно деловање на резултате учења, наведено разматрање немачких дидактичара сматрамо значајним прилогом у указивању на комплексност проблема ефеката наставних метода и њиховог емпиријског истраживања.

Подстакнути ставом П. Бурдијеа да „одабране технике често подмећу предмету и теоријском значењу управо она питања која се постављају и самом објекту, на кога те технике примењујемо“ (Bourdieu, 1996; према: Gone, 1999: 91) да технике укључују и претпоставке, да се и оне такође излажу великој опасности описивања стварности унапред и да, у то име, изражавају исте оне *априори* ставове против којих су се бориле, ученичке перспективе посматрања примене тзв. класичних метода у савременој настави, сматрамо веома значајним у процени њихових граница и могућности (вид. Radović, 2013b).

Ако посматрамо наставне методе као део комуникационих процеса који се одвијају у настави, онда не можемо мимоићи ни чувено питање Х. Ласвела: „Шта је ко коме рекао, на који начин и са каквим резултатом?“ (Laswell, 1984; према: Tomić, 2000), које указује на социолошке и психолошке темеље феномена комуникације и отвара **проблем контекста**. Многи теоретичари управо сматрају да је контекст од кључне важности за физиономију сваког комуникативног процеса и да одређује не само начин емитовања неке поруке, њено разумевање, значење, већ исто тако и намеру са којом је емитована, па према томе и ефекат који изазива. Сам језик, својом природом и структуром, као и социолошком подлогом, у знатној мери утиче на резултате истраживања и не може се посматрати као „ваздух“ у коме се нека појава одиграва. Језик је учесник у реакцијама испитаника на језичка питања истраживача (Vasić i Knaflić, 1991). С обзиром на то да школски контекст обухвата низ веома разноврсних и различитих наставних ситуација у којима се примењују наставне методе, те специфичну примену појединих видова и поступака тих метода и њихово дидактичко-методичко укрштање са другим елементима наставног процеса, методологију емпиријског истраживања наставних метода није могуће базирати на инструментаријуму којим би се обухватиле све контекстуалне разлике у примени ових метода. То и није циљ дидактичких истраживања. Суштина је да се пронађу опште дидактичке законитости засноване на низу постојећих истраживачких резултата и на мишљењима наставника практичара и ученика, са отворе-

ним могућностима за одређена конкретна прилагођавања појединим наставним ситуацијама. Полазно становиште је да ниједна наставна метода по себи није најбоља метода, односно да примена сваке наставне методе има своје дидактичко оправдање у реализацији појединих задатака наставе.

ФУНКЦИОНАЛНИ ПОТЕНЦИЈАЛ МОНОЛОШКЕ МЕТОДЕ У ДУХУ КОНСТРУКТИВИСТИЧКЕ ПАРАДИГМЕ

Дидактичка критика монолошке методе и начина њене досадашње примене најчешће је везивала непосредне ефекте ове методе за рецептивно учење ученика. С обзиром на то да је предмет критике била учестала употреба монолога здруженог са фронталним обликом наставног рада, сматрало се да је рецептивно учење ученика, у чијој основи доминирају активности примања и усвајања новог градива, пасивно и механичко. Иако су у свим другим случајевима неки педагози, психолози и дидактичари појмовно одвајали наставне методе и активности учења ученика, једино је у случају монолошке методе у потпуности „допуштена“ веза између ове методе и рецептивног учења, нарочито онда када се „доказивало“ да је реч о активностима наставника и активностима ученика које пате од вербализма, учења напамет и одвојености од стварног живота, односно бескорисности у решавању школских и изваншколских проблема. „Бубање“, „папагајско рецитовање“ и сл. – термини су којима се сликовито описивао овај „застарели остатак дискредитоване образовне традиције“ (Ausubel, 1963; према: Ivić i sar., 2001). У таквим условима обезвређен је потенцијал који монолошка наставна метода може да има у развоју способности ученика.

Идеју о смисаоном вербалном рецептивном учењу развио је Д. Аусубел у оним наставним ситуацијама у којима се ученицима вербално изнесе и представљају одређени садржаји, које затим ученици треба да осмисле, интернализују и учине доступним када је потребно да их практично примене (Ausubel, 1968). Суштина је у укључивању новог знања у систем постојећих знања, што претпоставља **процену новог знања** (како би се знало у које опште категорије га укључити), **укључивање новог знања** (**које ствара сазнајне сукобе и намеће потребу усклађивања новог и старог**) и из тога **реорганизацију знања** како би се створиле такве сазнајне схеме које на **кохерентан начин обухватају и старо и ново знање**. Присвајање новог знања такође значи **превођење новог знања у терминологију којом влада дете и уклапање новог знања у лична уверења, ставове и искуства**. И. Ивић истиче да и код рецептивног учења постоји, дакле, **могућност активног суделовања онога који учи и то оних облика активности који почивају на унутрашњем размишљању и који се изводе вербално** (Ivić, 1976). Цитирани аутор, као и неки други педагози и психолози (Potkonjak i Šimleša, 1989; Ivić i sar., 2001) у својим радовима показују да рецептивно учење није само по себи бесмислено (буквално) учење,

асоцијативно и пасивно учење, а, такође и да рецептивно учење није смисаоно и активно у свим условима. Ако прихватимо стандарде за примену монолошке методе којима нормирамо ограничену употребу монолошке методе, обогаћену различитим реторичким, лингвистичким и логичким средствима, у дидактичко-методичком укрштању са другим наставним методама, облицима наставног рада, елементима појединих дидактичких система и др., можемо да говоримо о рецептивном учењу као веома важној самосталној активности ученика при усвајању и осмишљавању усмено изложених знања, посебно у оним наставним ситуацијама у којима наставник монологом отвара проблем или добро одабраним примерима мотивише ученике да уоче правило или одређеним реторичким средствима изазива одређене емоције и расположење ученика према садржају излагања итд. То су, такође, наставне ситуације које подстичу ученике да процењују важност изложених садржаја, да нове чињенице „мире“ са претходним знањима, поготово ако постоји нека дискрепанца или конфликт, да нове проблеме трансформишу у лични референтни оквир или да реорганизују идеје уколико подаци не могу да се уклопе у постојећу искуствену основу, речник, структуру идеја. Педагози указују да је веома важна и намера ученика при учењу. Наиме, ако ученик има намеру да нешто просто меморише, и процес и резултат биће механички. Монолошка метода има значајну улогу као начин на који наставник развијене говорне културе може да утиче на развој мотивације ученика да иду дубље и даље од механичког памћења података.

Рецептивно учење не може да задовољи све образовне потребе различитих ученика. Рецептивно учење није једина нити довољна активност учења ученика, али је веома важна за развој способности памћења и других интелектуалних способности које се развијају на бази „осмишљавања“ вербално изложеног материјала. То значи да дидактички стандардизованом применом монолошке методе (вид. Radović, 2012) можемо да оспособљавамо ученике да: разумеју дефиниције, закључке, доказе, формулације и сл.; изводе мисаоне операције анализе и синтезе, конкретизације и апстракције, упоређивања; уочавају противуречности у усменом излагању наставника или других ученика; доказују и процењују закључке; изводе различите врсте закључака (дедуктивно и индуктивно; непосредно и посредно закључивање); проверавају претпоставке и/или постављају нове претпоставке; дефинишу проблеме и решавају проблеме; врше трансфер знања; маштају и повезују идеје на неуобичајен начин; богате свој речник и користе велики број речи; адекватно употребљавају речи у зависности од контекста; комбинују изразе и термине којима изражавају извештај садржаја објективне и субјективне стварности итд. Посебан значај И. Ивић придаје оспособљавању ученика да развијају многоструке везе међу самим појмовима, да развијају логички надређене појмове и изводе све релације између њих и других појмова који су им логички подређени (Ivić, 1976: 70). То значи да је говор средство којим се мисао не само изражава, него и прецизира и развија. Објашњавајући наведену везу говора и мишљења (у духу учења Виготског), С. Хрњица је истакао да неспособност јасног изражавања мисли говором најчешће

указује да мисао није јасна (Hmјica, 1990). Ако, дакле, ученик има субјективни доживљај да је наставни задатак или проблем решио, али није у стању да га искаже речима – јасним и прецизним формулацијама, велика вероватноћа је да проблем још увек није решен, односно да мисао није јасна и одређена до краја.

Основни индикатори наведених ефеката монолошке методе „крију“ се у вербалним интервенцијама ученика поводом усменог излагања наставника или другог ученика, било да су те интервенције подстакнуте наставниковим излагањем, директним питањем или питањем неког другог ученика. Они нису експлицитно дати у садржају онога што ученици изговарају, него се „крију“ **у избору информација и начину на који конструишу и структурирају свој вербални исказ**. У селекцији информација које ученик износи, у начину на који запамћене информације монолошки обрађеног наставног садржаја доводи у везу са претходним знањем и једне са другим, на који тумачи те информације у контексту у коме су изречене и усвојене и начину на који их користи у проблемским ситуацијама изван непосредног контекста монолошке обраде; затим, у начину на који конструише вербални исказ и лингвистички (фонетички, синтаксички, лексички) и логички – наставник може да препозна колико је (у овом случају претежно монолошком обрадом наставног градива) подстакao ученике да мисле. Наведене активности по врсти једнако могу бити присутне и код ученика млађих разреда основне школе и код ученика старијег основношколског узраста, али ниво те активности, наравно, неће бити исти. Са великом вероватноћом, разлике у нивоу мисаоне активности ученика можемо очекивати и у оквиру истог хронолошког узраста.

Деца већ на раном узрасту успостављају и разумеју однос између језичког знака и предмета, односно представе о том предмету. Већ крајем прве године дете усваја тај однос на елементарном нивоу и самим поменом речи „цвет“, „астал“, „миш“ и др. дете има представу која може да му помогне да разуме неке вербално изложене садржаје. Међутим, уколико није у стању да успостави правилан однос између знака и означеног изван контекста у коме је тај однос успостављен, уколико не може да усвојени садржај искористи у решавању задатака изван искуственог поља, значи да дете још увек није оспособљено за одвајање битних карактеристика предмета и појава и занемаривање небитних. Јер, само на тој основи могуће је разумети тзв. релацијска и импликацијска значења лексичких и синтаксичких средстава, која изражавају односе и повезују удаљене појаве и предмете и која су у основи различитих текстуалних задатака и језички изражених проблема. Д. Оусубел говори о репрезентационом смисленом учењу – процесу у коме дете усваја значење појединих знакова или речи и пропозиционалном смисленом учењу – процесу у коме ученици усвајају посредована значења у облику пропозиција или реченица. Да би могли да разумеју реченицу, ученици морају бити способни да прихвате потенцијално значење реченице (денотативно значење, значење појединих речи и значење синтаксичких односа) и да укључе то потенцијално значење у постоје-

ће когнитивне структуре (Ausubel, 1968:57). Веома често ученици не успевају да реше задатке због суштинског неразумевања начина на који су синтаксички конструисана упутства за решавање. О. Кунст Гнамуш наводи истраживачки резултат који то поткрепљује. Реч је о ученицима петог разреда основне школе који са успехом решавају задатке уколико се у њима временски однос означава везником *када* него везником *пре него што*. Везником *када* изражавамо редослед догађаја; језички израз непосредно је предочљив на нивоу искуства. Везником *пре него што* редослед радњи изражен је обрнуто, њиме кршимо појам редоследа. Временски однос, који тај везник изражава је апстрактан, те претпоставља способност апстрактног мишљења. Осим овог примера, аутор наводи и друге тешкоће са којима су се сусрели ученици петог разреда – у разумевању супротности, изражене супротним везницима; у разумевању логичке дисјункције итд. (Kunst Gnamuš, 1978). Осим тога што указује на значај развоја језичких способности ученика, наведено истраживање отвара питање функционалности монолошке методе и на плану прилагођености нивоу деце разумевања и на плану утицаја на говорни и интелектуални развој ученика. Јер, језички мање способна деца немају тешкоће само у разумевању синтаксички сложенијих упутстава, него и у њиховом памћењу и преради. Разумевање као способност објашњавања наученог може бити **инструментално разумевање** – означава оспособљеност појединца да успешно манипулише симболима одвојеним од појмова који су им у основи; **релационо разумевање** – појављује се кад је појединац способан да манипулише појмовима путем примене одговарајућих релација; и **логичко разумевање** манифестује се кад појединац успешно проради дедуктивни ланац резоновања (Mirkov, 1997: 176). Суштина је у томе да својим усменим излагањем наставник усмери мисаону активност ученика у правцу активне рецепције, која подразумева оспособљавање ученика да одвајају битне од небитних информација и података (што треба да кореспондира са логичким, граматичким и психолошким наглашавањем у усменом излагању наставника), да увиђају односе између битних информација и података и постепено повећавају способност увиђања релацијских и импликацијских односа између знака и означеног; да врше селекцију информација увиђајући смисао садржаја који слушају и усвајају; и да критички мисле, ослобођени да мисле и другачије и да не прихватају све на веру и због ауторитета наставника. Б. Калин сматра да предности и недостатке појединих наставних метода можемо анализирати и са аспекта колико отварају могућности за развијање способности критичког мишљења и колике су оне (Kalin, 1982). То питање сматрамо веома значајним са аспекта процењивања ефеката монолошке наставне методе, јер њен допринос остваривању циљева васпитно-образовне делатности у основној школи можемо управо процењивати према томе колико ова метода отвара могућности за развој способности критичког мишљења ученика. **Примена ове методе подразумева функционално јединство са другим наставним методама, облицима рада и елементима дидактичких система које нуде више могућности откривања, истраживања и апликације, али је изузетно значајна као прва ба-**

за у којој наставник показује шта значи аргументовано мишљење које производи одређени позитиван или негативан став и на њему засновано прихватање или неприхватање садржаја (наравно, на нивоу на коме ученици могу да га разумеју и на коме наставник може да разуме ученике).

У складу са претходним разматрањем, ефекти монолошке методе на развој способности ученика могу бити посматрани кроз призму рецепције, репродукције, али и продукције и психомоторне продукције. Другим речима, можемо очекивати да ће ученици на основу слушања и посматрања наставника или другог ученика који усмено излаже, памћења битних информација тог излагања и њиховог уопштавања, повезивања, упоређивања и др., бити подстакнути да дају и сопствени допринос који превазилази задату структуру излагања. Активна језичка правила и богатство комбинација потенцијално су средство које омогућава да ученици прерасту границе искуства (Bruner, 1975; према Kunst Gpmuš, 1978). Осим тога, интензивна мисаона активност може да има своје спољне показатеље и у одређеним практичним активностима у којима долази до изражаја јединство умног и физичког рада. Ту, пре свега, мислимо на вођење белешки. Добро писање белешки подстиче дијалогизирање, „свађање“ са предавачем, уписивање свих питања, примедби и идеја које су подстакнуте говором. Постоје и друге врсте психо-моторне продукције које могу да буду подстакнуте усменим излагањем наставника или ученика. На пример, када након наставничког објашњења ученици самостално врше огледе у специјализованим учионицама и лабораторијама или када у музичком кабинету објашњење наставника резултира активностима попут свирања, певања и сл. или када након сликовитог описа и/или приповедања наставника, ученици пожеле да нешто нацртају или насликају итд.

Ефекти монолошке методе на развој способности ученика имају дугорочан домет, јер овде је више реч о подстицању и оспособљавању ученика да мисле, него о коначном исходу тог процеса, тј. о оспособљености ученика да мисле. Можемо закључити да монолошка метода може да буде веома ефектан начин вођења мишљења ученика и једна од станица на путу ка осамостаљивању мишљења ученика – путу који се увек изнова прелази, сваког наставног часа када је дидактички оправдана примена монолошке наставне методе. Тај пут, међутим, не почиње увек и не завршава се наставним монологом. Монолошка метода има значајну дидактичку функцију у оспособљавању ученика да мисле у оним наставним ситуацијама када је неопходно дати упутства и расветлити могуће стратегије мишљења које доводе до резултата исказаног као разумевање, анализа, синтеза, вредновање и сл. наставног садржаја. Наставничко размишљање наглас, гласно расуђивање и сл. може да утиче на размишљање и расуђивање ученика које се састоји у томе да, поред дословног репродуковања, препричавања, интерпретације и/или тумачења садржаја на крају излагања или на крају часа, ученици могу да реконструишу пут и начин на који је садржај изложен. Дакле, веома значајан ефекат монолошке наставне методе можемо

очекивати у усмеравању ученика да мисле у метакогнитивној равни и стратеги-
шки, односно да размишљају о својим мисаоним процесима како би овладали
њима и умели да их функционално користе у школи и изван ње.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Бројна педагошка истраживања у другој половини прошлог века ши-
ром европског континента усмерена су на мерење резултата процеса васпита-
ња и образовања у условима основношколске наставе са настојањем да се про-
вери успешност постојећих концепција васпитања и образовања и национал-
них стратегија образовања у формирању личности на прагу 21. века. Иако
ефекти примене једне наставне методе нису исто што и ефекти васпитно-обра-
зовне делатности у основношколској настави, неодвојив део преиспитивања
дидактичке функције тзв. класичних наставних метода јесте и питање ефеката
њихове примене који би требало да буду усмерени ка повећању ефективности
основношколске наставе.

Ако у духу конструктивистичке парадигме прихватимо процесе поуча-
вања и учења као конструкцију знања, онда то захтева промену у примени кла-
сичних метода на начин у оквиру кога ће активност наставника и активност уче-
ника бити организована као контекстна и динамична, са обостраном одговорно-
шћу за резултате учења, кроз заједничко истраживање. Сматрамо великим истра-
живачким изазовом за дидактичаре да наставне методе са хиљадугодишњом тра-
дицијом ставе у савремени наставни контекст у циљу повећања његове ефектив-
ности. Тим пре, што свако настојање да се ове методе искорене из праксе или пот-
пуно замене неки другим активностима наилази на велики отпор наставника.

Литература

- Ausubel, D. (1968). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Gone, Ž. (1999). *Образовање и медији*. Београд: CLIO.
- Havelka, N. i sarad. (1990): *Ефекти основног школовања. Образовна и развојна постигну-
ћа ученика на крају основног школовања*. Београд: Институт за психологију Филозоф-
ског факултета у Београду.
- Hrnjica, S. (1990). *Општа психологија са психологијом личности*. Београд: Научна knjiga.
- Ivić, I. (1976). *Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: II Oblici učenja i
udžbenik. Psihologija*, 3–4, str. 61–72.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Београд: Институт за психологију.

- Kunst-Gnamuš, O. (1978). Jezik kao značajan faktor smisaonog verbalnog učenja, *Zbornik radova Instituta za pedagoška istraživanja*, 11, str. 317–326.
- Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb, Školska knjiga.
- Klajn, I. i Šipka, M. (2008). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Beograd: Prometej.
- Meyer, H. (1987). *UnterrichtsMethoden, II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co.
- Mirkov, S. (1997). Neki noviji pokušaji tumačenja razumevanja kao ishoda učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 29, str. 173–188.
- Nikolić, M. (ured.) (2007). *Rečnik srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Radović, V. Ž. (2013a). *O nastavnim metodama – izabrani radovi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Radović, V. Ž. (2012). Monološka metoda u osnovnoškolskoj nastavi – novo didaktičko zasnivanje. *Istraživanja u nastavi*, II, 2, str. 28–52.
- Radović, V. Ž. (2013b). Usmeno izlaganje nastavnika iz perspektive učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45, 2, str. 363–380.
- Radović, V. Ž. (2013c). Vaspitni efekti govornih aktivnosti nastavnika i učenika. *Učitelj*, XXXI, 3, 313–325.
- Šimleša, P. (1965). Oblici i metode nastave u odgoju ličnosti. *Pedagogija*, III, 1–2, str. 122–127.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodичке организације poučavanja i učenja*. Zagreb, EDUCA.
- Tomić, Z. (2000). *Komunikologija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Vasić, S. i Knaflić, V. (1991). Jezik u nastavi; u: Bezdanov, S. (prired.) (1991): *Intelektualno aktiviranje i osamostaljivanje učenika u nastavnom procesu* (172–181). Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, Insitut za pedagoška istraživanja, Fakultet političkih nauka.

Д-р Вера Ж. Радовић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КЛАССИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ

Резюме

В настоящей работе анализируются эффекты так называемых традиционных методов обучения, на развитие способностей учащихся начальной школы. Анализ включал несколько вопросов: что можно считать эффектами так называемых классических методов обучения в воспитании и образовании в начальной школе и как их узнать? Можно ли эмпирически исследовать эффекты функциональных и других методов обучения? Имеют ли так называемые классические методы потенциал ответить требованию конструктивистской теории обучения, очень влиятельной в современном обучении – заменить предсказуемый и структурированный процесс преподавания и учения контекстуальными, динамическими процессами, которые связаны с ответственностью за учение через совместное исследование у детей и взрослых? В этом контексте, мы уделили особое внимание на метод обучения, который был в значительной степени критикован ради его дисфункции т.е. выполнения трансмиссионной функции преподавания и учения, что приводит к воспроизводству знаний. Результаты анализа показывают, что существует целый ряд методологических проблем в исследовании функциональных и других эффектов методов обучения, которые происходят прежде всего из диалектического отношения отдельных элементов обучения. В примере монологического метода, мы показали, что так называемые классические методы обучения имеют функциональный потенциал, который можно „использовать“ в обучении, если эти методы дидактически стандартизированы в соответствии с требованиями конструктивистской теории обучения, которые изменяют свой образ применения, и суть которого является принятие процесса преподавания и учения как структуры, не только в качестве трансмиссии.

Ключевые слова: *методы обучения, эффекты, способность, ученик, учитель, начальная школа.*



Проф. др Снежана Мирасчиева

Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип

ЕФЕКТИВНАТА НАСТАВА ОД ПЕРСПЕКТИВА НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Апстракт: Тенденцијата на зголемување на продуктивноста во наставата и нејзината ефикасност ја одржува актуелноста на прашањето за комуникацијата во наставата. Бројни се истражувањата во литературата кои упатуваат на различни аспекти на проблемот. Во трудот ќе го претставиме нашиот краток поглед на улогата на комуникацијата во наставата. Целта на трудот е да укажеме на значењето на ефикасната комуникација и нејзин улога во унапредувањето на наставната практика при што односот комуникација–настава ќе го претставиме во димензијата ефикасност–ефективност.

Кључне речи: *ефикасност, ефективност, настава, комуникацијата.*

ВОВЕД

Квалитетот во образованието е висок приоритет на сите образовни политики во светот и во еден аспект се фокусира на проблемот на ефективна настава. Прашањето за ефективна настава е уште посложено ако се имаат во предвид сите фактори кои директно или индиректно влијаат на него. Имено, новата фаза во истражувањата за наставата која е во тек, се обидува да ја разбере основата за продуктивност на процесот на настава. Во тој поглед, еден од пристапите во истражувањето е насочен кон комуникацијата во наставата. Емпириски е потврдено дека наставниците во најголема мера се свесни за интеракцијата на релација наставник-ученик како посебен ентитет односно систем. Свесноста за значењето на интеракцијата во наставната комуникација, наставниците ја изразуваат со три определби: поврзаност, соработка и меѓусебни ефекти. Уште повеќе, чувството на синергија со учениците, наставниците го идентификуваат во интеракцијата на релација наставник-ученик. Свеста на наставникот за важната улога на интеракцијата во наставната комуникација игра важна улога во определбите на рамките за квалитетна и продуктивна настава. (Rodriguez, 2013a).

И покрај децениските истражувања во образованието, нашето разбирање на наставата продолжува да се развива. Како што изјави Кларк (1995), образовните истражувања на наставата мигрирале низ три фази со различни пристапи. Во првата фаза е карактеристичен пристапот процес–продукт/про-

извод (*Process-Product approach*) каде наставата се дефинира од аспект на т. н. забележани односи/однесувања како на пример, организација, контрола во училиницата, предавања, демонстрации, повратни информации, итн. и нивно-то поврзување со забележани индикатори на постигнувањата на ученикот. Втората фаза е одбележана со пристапот размислување на наставникот (*Teacher Thinking approach*) со кој се обезбедува поинаква перспектива на наставата, фокусирана на внатрешните ментални процеси на наставникот, како што се планирањето, донесувањето одлуки, размислување и ставови. Третиот пристап наречен наставник-знаење (*The Teacher Knowledge approach*) ја поставува наставата во рамки на седум клучни домени на знаења, вклучувајќи ги содржините од општа педагогија, курикулумите/наставните планови и програми, содржините од посебна (*specific*) педагогија, учениците и нивните карактеристики, образовните контексти и образовните цели. Впрочем, прашањата за наставата имаат широк спектар на истражувачки области како што се знаењето и постигањата на учениците, наставникот и неговите компетенции, моделирањето на ученикот, наставните стратегии, наставните парадигми. Една од нив е комуникациската парадигма на наставата. Имено, процесот на комуникација има особено значење за секоја заедница која е насочена кон опстанок, развој и просперитет, затоа што комуникацискиот акт е начин да се изрази дефинираниот идентитет и создаден авторитет. Тука секоја индивидуа која е дел од заедницата има можност да направи правилен избор на координатите кои водат по патот на успехот. Особено отворената, двонасочна и недирективна комуникација во заедницата, има една основна цел која се однесува на поттикнување на интерес и добивање повратна информација за заедницата во насока на мислења, предлози, сугестии кои ќе бидат во функција на развој и унапредување на истата во целост. Постои уште еден силен аргумент кој говори за тоа дека комуникацискиот процес е повеќе од потребен, затоа што претставува можност за остварување на интеракциски односи со другите субјекти во заедницата, а емпатиската обоеност на интеракцијата обезбедува услови за поголем квалитет на живеењето на членовите на заедницата. Моќта на комуникацијата врз индивидуата во градењето на односите со заедницата и воспоставување комуникциско-интеракциски односи со другите членови е посебно изразена во умеењето да се покрене интересот и вниманието на опкружувањето кон целите, задачите, приоритетите, потребите, традицијата, состојбата, идентитетот и насоките за развој на една заедница во вистинско време и на адекватен начин. Од друга страна, низ комуникацискиот акт во заедницата се информира за планирањето, реализацијата и евалуацијата на некоја активност, со што не само што ги собира сите членови на заедницата, туку и се насочуваат на процес на активно слушање, создавајќи услови за зголемување на квалитетот и функционалноста на својата дејност во етапата на планирање на развојните и стратешки планови, односно во мисијата и визијата за сопствениот просперитет и благосостојба. Од тука и значењето на комуникацискиот акт за наставата од причина што наставата е за-

едница на ученици и наставници во која успехот и напредокот е определен од степенот и тонот на интеракцијата меѓу нив.

НАСТАВАТА ОД КОМУНИКАЦИСКА ПЕРСПЕКТИВА

Во трудот концептот на ефективна настава се проучува во релација со прашањата за ефективна комуникација од неколку причини за кои ќе стане збор во делот што следи. Проучувањата на наставата низ призмата на комуникацијата се бројни и проблемот го проучуваат од различни перспективи/аспекти. Но сите поаѓаат од фактот дека повеќе од потребна е јасна и прецизна терминологиска определба, затоа што термините и поимите се употребуваат во различен контекст. Во таа смисла е и обидот во кратки црти да ги определиме поимите клучни во трудот како комуникација, настава, ефективност и ефикасност.

Комуникацијата како збор со богата историја, етимолошки потекнува од латинскиот јазик (communication) и значи соопштување, општење, врска, соопштение (Вујаклија 1974: 450), појава на земање учество во дискусија. Во современата литература сретнавме повеќе обиди за дефинирање на поимот комуникација. Се обидовме истите да ги класифицираме во поширока и во потесна смисла. Особено интересни овде се првите кои на поимот комуникација пристапуваат од два аспекти: како процес и како вештина. Од литературата што ни беше достапна ги издвоивме следниве дефиниции во кои комуникацијата се определува како процес. „Комуникацијата е информациски процес“ (Дотлиќ 1989: 35) процес на размена на информации (Вујаклија 1974: 198). Во *Педагошкиот лексикон* комуникацијата се определува како процес на меѓусебно поврзување во заедница (1996: 244). За М. Белова, комуникацијата е процес на појава на индивидуално и општествено однесување (1997: 183). И за М. Братаниќ, комуникацијата е процес на создавање значења (1993: 76). Комуникацијата е двонасочен процес кој се одвива меѓу комуникациските партнери, истакнува Буркарт (2000: 317). Комуникацијата е сложен процес кој истовремено се јавува и како процес на интеракција меѓу индивидуите и како информационален процес и како процес на заемно влијание и разбирање (М. Андреев и др. 2000: 271).

Од дефинициите кои се однесуваат на комуникацијата како вештина вниманието го задржавме на најинтересните за нас. Комуникацијата е вештина која бара заемна координација и адаптација на однесување на нејзините учесници (Дотлиќ 1989: 30). Според Брајша, комуникацијата е специфична интерперсонална вештина која се учи и усвојува низ три основни фази: информирање, препознавање и вежбање (Брајша 1990: 17). Проучувањата на определувањето на поимот комуникација не упатуваат на сознанијата дека:

- комуникацијата е процес во кој луѓето се наоѓаат на одредена позиција;
- позицијата го определува нивниот однос;

- од квалитетот на односот зависи нивното однесување и текот на комуникацискиот процес;
- комуникацискиот процес, изразен во интерактивен модалитет на заемно дејство, води кон успех;
- комуникацијата едноставно е размена на идеи;
- има карактер на организирање и институционализирање, но не и унифицираност.

Затоа сметаме дека *„комуникацијата може да се определи како динамичен процес на проток на дејствија и специфична форма на социјална интеракција“* (Мирасчиева 2007: 16). Третманот на комуникацијата во наставата, сам по себе води кон определување на поимот настава. Во литературата што ја консултиравме, во врска со ова прашање, сретнавме повеќе определби. Првата група на дефиниции ги нагласува атрибутивните карактеристики на наставата. Имено, „наставата е плански и организиран воспитно-образовен процес. Како образовен процес, наставата е акт на пренесување и усвојување на знаења, умеења и навики“ (Полјак 1991: 126). Со образованието, во наставата се опфатени оние ментални процеси кои се однесуваат на когнитивните аспекти на воспитанието на личноста. Како таков, образовниот процес влегува во рамките на воспитанието и е негов составен дел. Од друга страна, воспитанието, во потесна смисла на зборот, е процес на изградување на афективните и психомоторни способности на личноста.

Образованието и воспитанието, интегрирани во целина, претставуваат единствен процес на воспитание кој може да се планира и организира низ формата на настава. Затоа, говориме за воспитанието, во поширока смисла на зборот, како процес на изградување и самоизградување на афективните, когнитивните и психомоторните аспекти на развојот на личноста. Воспитанието, следејќи го овој правец на мислата, се определува како вкупност од педагошки влијанија насочени кон формирање на една личност, односно, „воспитанието е систем на активности, дејности и процеси во кои неговите субјекти, во интеракцијата и комуникацијата, го планираат, организираат, реализираат, вреднуваат и насочуваат целокупниот развој на секоја личност во нејзина потполна диференцијација и интеграција оспособувајќи ја за живот во заедницата на луѓе“. Од погоре изнесеното, можеме да заклучиме дека станува збор за процес во кој истовремено течат процеси на пренесување и усвојување на одредени сознанија, процеси на активност на нејзините учесници и нивните меѓусебни влијанија. Ваквите определби се во тесна врска со суштината на поимот комуникација во наставата (Мирасчиева 2007: 56). Затоа, ќе се согласиме дека „воспитната активност е комуникациски процес во кој субјектите меѓусебе влијаат, сè со единствена цел-развој на воспитаникот“ (Мандиќ-Гајановиќ 1991: 68). Според тоа, воспитанието е облик на меѓучовечка комуникација во која се реализира тесна интеракција, насочена кон единствената цел-развој на човековата индивидуа. Во таа насока, Јелавиќ заклучува: „Нема воспитание надвор од меѓучо-

вечките односи и взаемноста во однесувањето“ (Јелавиќ 1995: 99). Аналогно на тоа дека воспитувањето и образованието се процеси на меѓучовечка комуникација со интеракциски односи меѓу субјектите, може да кажеме дека во наставата, како воспитно-образовен процес, постои комуникација и тече комуникацискиот процес. Во таа смисла, низ воспитно-образовната комуникација се пренесуваат и стекнуваат знаења и се развива личноста. Во вториот сет/група на дефиниции поимот настава се определува со помош на нејзините составни компоненти. Имено, наставата е единствен процес на поучување и учење. Поучувањето и учењето меѓусебе се поврзани и условени. Од сознанието дека низ наставниот процес тече комуникацијата, произлегува дека и поучувањето и учењето се процеси на комуникација. Досега говоревме за два аргумента кои ја објаснуваат суштината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Третиот аргумент е содржан во наведените дефиниции, и пред сè, укажува на наставата како процес, односно, процес на заеднички активности на нејзините учесници. Тоа, со други зборови, значи дека процесот на настава како и секој друг процес има почеток, тек на движење, завршеток, субјекти кои го реализираат, влез и излез, технологија, вредности, готов производ (образование). Исто така овој процес е доста сложен, континуиран, динамичен и претставува систем на последователни воспитно-образовни активности прилагодени на психофизичките способности на учениците. Да се говори за процесуалниот аспект на наставата значи да се говори за одредени законитости во наставата. Доколку се навратиме на определбата дека наставата претставува оптимален комуникациски процес, дотолку тоа значи дека наставата мора да ги почитува комуникациските законитости. Оттука се наметнува сознанието дека наставата претставува процес на комуникација во кој се пренесуваат и усвојуваат информации, со што се објаснува *суштината и реалитетот на наставната комуникација во релацијата наставник – ученик*. Што се однесува до поимите ефикасност и ефективност и овде чувствуваме потреба да направиме јасна термилошка дистинкција, иако станува збор за поими кои еден без друг не постојат, затоа што се одговор на прашањата како треба да се работи односно како да се постигнат резултати. Суштината на првиот дел од прашањето е начинот и постапката, методот и стратегијата а одговорот е ефикасно. Одговорот на вториот дел од прашањето е содржано во самото прашање и се однесува на продукти и резултати, односно ефективност. Семантичкото значење на поимите е изразено и во етимолошка смисла, па ефикасност (лат. *efficacitas*, дејственост, успешност) и ефективност (лат. *effectivus*, вистински, кој навистина постои, завршен продукт) (Вујаклија 1974: 316–317).

СО ЕФЕКТИВНА КОМУНИКАЦИЈА ДО ЕФЕКТИВНАТА НАСТАВА

Во суштина, комуникацијата претставува комбинација од процеси што ги спроведуваме за да се споделат и да се пренесат информации. Сепак, ефективна комуникација се случува само ако испраќачот (т. е. лицето кое го иницира, почнува и поттикнува процесот на комуникација) е свесен за специфичните елементи и се грижи за ефективен трансфер на пораката кон примачот. Зошто е потребна ефективна комуникација? Ефективната комуникација ни помага подобро да ја разбереме личноста или ситуацијата и ни овозможува да ги надми-
неме разликите, да изградиме доверба и почит и да создадеме опкружување каде ќе се развиваат ќе се креативни идеи, ќе се решаваат проблеми, ќе доминира љубовта и грижата. На тој начин, ефективната комуникација може да ги подобри односите во семејството и воспитно-образовните институции и во сите социјални односи со продалбучување на односите на индивидуата со останатите, подобрување на тимската работа, при одлучувањето и решавањето на проблемите. На тој начин можеме да комуницираме со негативни или течки пораки но при тоа да не создадеме нетрпеливост, да поттикнеме судир и недоразбирање, омраза, конфликт или да се изгуби довербата. Ефективната комуникација е всушност комбиниран збир на вештини кој ги опфаќа невербалната комуникација, слушање со внимание (активно слушање), способност за управување со стрес и емоционална способност (способност за препознавање како на сопствените чувствата така и на чувствата на другите со кои сме во комуникација). Како се определува ефективната комуникација? Терминот ефективна комуникација често се употребува како синоним за убедлива, персуасивна комуникација. (persuasive communication). Сепак, овие два термина се однесуваат на различни комуникациски цели и не треба да се изедначуваат. Всушност, убедливата комуникација има за цел да предизвика промена во однесувањето и вредностите на примачот (реципиентот). Ефективната комуникација, од друга страна, има за цел испраќање на содржината на пораката јасно и недвосмислено до сите реципиенти, така што секој од нив може правилно да ја оцени и соодветно да реагира на истата. Од тука прашањето каква комуникација е потребна, ефикасна или ефективна, да се комуницира правилно или да се постигнат резултати во комуникацискиот процес? И едното и другото е потребно, но сепак не е исто. Термините ефикасна и ефективна во суштина се разликуваат. Ефикасноста се однесува на активноста, правилната работа и го потенцира начинот и постапката, а ефективноста се однесува на вистинска работа, резултат, готов продукт.

Кои се карактеристики на ефективната комуникација? Карактеристиките на ефективната комуникација потребно е да се проучуваат од две страни, од страна на испраќачот (наставникот) и од страна примачот (ученикот) кои се директни учесници во актот на комуникација. За ефикасна комуникација која

оди до ниво на ефективност, потребни се одредени компетенции како: – слушање, како еден од најважните аспекти на ефективната комуникација. Успешното слушање подразбира не само разбирање на информацијата која доаѓа до нас, туку и разбирање на емоциите и состојбата на соговорникот во текот на комуникацискиот акт. Со ефективното слушање, соговорникот го чувствува нашето внимание и разбирање на неговите пораки, со што се создава средина на почит и сигурност, со разбирањето на соговорникот се штеди време и се намалува влијанието на негативните емоции; – невербална комуникација. Кога комуницираме за прашања кои имаат големо значење за нас, најчесто ги користиме знаците на невербална комуникација. Немата комуникација (комуникација без говор) ги вклучува меѓу другото изразот на лицето, движењата на телото („говор на телото“), мимики и гестови, контакт со очите, држење (став), тон на гласот (висина и боја на гласот), како и напнатост на мускулите и дишење. Начинот на кој гледаме, слушаме и реагираме на нашиот соговорник говори повеќе за нашите чувства отколку зборовите кои ги упатуваме кон соговорникот. Развојот на способноста да се разбира и користи невербалната комуникација може да помогне во поврзување со другите личности, во изразувањето на вистинските чувства и градењето подобри односи во средината која не опкружува; – управување со стресот. Во мали дози, стресот може да ни помогне да извршиме одредена активност „под притисок“. Меѓутоа кога стресот е постојан и неизбежен, може да ја попречи ефикасната комуникација, да го попречи развојот на способноста за јасно и креативно мислење и дејствување на соодветен начин. Кога една индивидуа е под стрес, може погрешно да ги сфати луѓето околу себе и да испраќа збунувачки и погрешни невербални сигнали и пораки. Со контрола на стресот во непријатни ситуации може да се спречи недоразбирањето и конфликтните ситуации со другите – емоционална свест.

Емоциите имаат голема улога во комуникацијата и го моделираат начинот на кој комуницираме со другите. Затоа секој поединец мора да научи да биде свесен за своите емоции, да ги препознава знаците на лутина, потиштеност, депримираност, нервоза, затоа што само на тој начин ќе може да го прекине моменталното чувство и полесно и порелаксирано да разговара со другите. Од перспектива на примачот, добрата стратегија за ефективна комуникација подразбира, активно слушање, односно разбирање на пораката од перспектива на примачот. Во книгата *Ефективни односи со јавноста* (Effective Public Relations, 1953), авторите Scott Munson Cutlip & Allen H. Center) се говори за седум карактеристики на ефективната комуникација. Оваа листа денес е позната како *7 C's of communication* (7 Карактеристики на Комуникацијата). Листата ги содржи следниве карактеристики на ефективната комуникација:

1. *комплетност*. (за да бидеме ефективни, комуникацијата треба да биде комплетна, т. е. да ги содржи сите информации со кои примачот ќе ја оцени содржината, ќе реши проблем или донесе одлука. Потполната комуникација ја намалува потребата од делот кој следи а кој се однесува на прашања и одговори, и го подобрува квалитетот на целокупниот процес на комуникација);

2. *концизност*. (концизноста не е за одржување на кратка порака, туку за одржување на суштината на пораката. Концизноста во комуникацијата постои кога пораката не вклучува непотребни или ирелевантни информации. Концизната комуникација поттикнува подобро разбирање на пораката, бидејќи примачот може да се фокусира на клучните точки и да не се оддалечува од богатството на ситни детали.);

3. *разгледување*. (кога постои ангажирање во комуникацијата, испраќачот секогаш треба да ги разгледа и да ги процени потребите на примачот, расположението и ставовите. Прилагодувањето на содржината и стилот на пораките врз основа на нивната целна публика ги зајакнува клучните точки поставени во рамките на пораката, па така испраќачот може да користи аргументи и примери релевантни за искуството на примачот, со што се грижи за потемелно разбирање на пораката.);

4. *конкретност*. (комуникацијата е ефективна кога пораката е поддржана со факти и бројки. Конкретноста во комуникација е во функција на навремени и доследни одговори на прашањата, и развој на аргументација врз основа на реални примери и ситуации а не на основа на општи сценарија и теории. Конкретноста поттикнува ефикасност во комуникацијата, така што примачот добива посеопфатен преглед на пораката и нејзините импликации.);

5. *учтивост*. (учтивост односно љубезност во комуникацијата значи да се почитува културата, вредностите и верувањата на примачот, што овозможува полесно воспоставување на однос и разбирање со примачот Љубезноста во комуникацијата има позитивно влијание на целокупната комуникација, така што поттикнуваа позитивен и конструктивен пристап во разговорот.);

6. *јасност*. (за да бидеме ефикасни, комуникацијата треба да биде јасна и конкретна. За да се постигне јасност, пораката треба да се фокусира на една единствена цел, потенцирајќи ја притоа нејзината важност и создава услови за брзо разбирање на нејзината содржина. Јасната комуникација бара усвојување на релевантна терминологија, со што се намалуваат недореченостите и конфузијата во процесот на комуникација.);

7. *коректност*. (правилното користење на граматиката и синтаксата гарантира зголемена ефикасност и кредибилитет на пораката. Всушност, граматичките и синтаксички грешки го отежнуваат декодирањето на пораката и разбирањето на нејзината содржина од страна на примачот. Исто така, тие имаат негативно влијание врз целокупната комуникација, бидејќи се показател дека испраќачот не посветил доволно време и внимание на неговата порака).

Всушност, ефективната комуникација е определена низ следниве карактеристики:

- промовира активности кои се реални во рамките на ограничувањата од страна на заедницата;

- се гради врз постоечките верувања и практики на луѓето;
- се повторува и засилува со текот на времето, користејќи различни методи;
- е адаптивна и користи точно одредени канали на комуникација;
- е забавна и го привлекува вниманието на заедницата;
- користи едноставен, јасен и недвосмислен јазик;
- нагласува краткорочните придобивки од преземањето на акција;
- користи демонстрации да ја покаже практичниот бенефит од донесување на корисни практики;
- развива природен стил: секој човек има свој природен начин на презентирање на идеи;
- обезбедува можности за дијалог и дискусија.

Често пати настанува нарушување на комуникацискиот акт, предизвикан од одредени бариери. Бариерите (пречките) можат да го инхибираат комуникацискиот процес, што резултира со недоразбирање или нарушување на пораката. Генерално, комуникациските бариери можат да бидат: физички бариери (вклучуваат потешкотии во слушањето и гледањето); интелектуални бариери (природна способност, семејни услови или образование, што влијае на перцепцијата и разбирањето на примачот.); емоционални бариери (се однесуваат на подготвеност, волја или желба на примачот и емоционална состојба на едукаторот); средински бариери (премногу бучава или ако собата е премногу оптеретена) и културни бариери (ги вклучуваат оние обичаи, верувања или религиозни ставови кои можат да предизвикаат проблеми. Економските и социјалните разлики и јазични варијации, како и генерацииските разлики, исто така, тешко можат да се надминат. Или премногу висок или премногу низок статус на едукаторот (испракачот) во споредба со примачот може да влијае на комуникација.). Затоа нашата препорака е следна: не можат да се избегнат или да се надминат сите овие пречки, но треба да се обидеме да се најдат начини за нивно минимизирање.

Ефективната настава е определена од комуникациската ефикасност која пак во себе ги содржи трите меѓусебе поврзани клучни елементи: вистинитост, емпатија и почит, изразени во интеракцијата наставник-ученик. Оваа интеракција е доминатна во училиницата и има две импликации: пријатна атмосферата во училиницата со пријателски односи меѓу учесниците во процесот на учење и ги охрабрува учениците да станат ефективни комуникатори. Тоа може да се постигне на различни начини: со менување на улогите ученик-наставник, со учество на учениците во разновидна организацијата на училиницата, со реализација на различни активности, преку помагање на учениците да се изразуваат и преку поттикнување на употреба на комуникациски стратегии. Ако овие две

импликации се присутни, тогаш се создава пријатна клима во училиницата а учениците се обидуваат да комуницираат ефикасно.

Зошто е потребна интеракцијата за ефикасна комуникација? Одговорот е едноставен и се наоѓа во етимолошкото значење на сложенката интеракција (лат. корени: „agere – да се направи“ и „inter – меѓу“. Интеракцијата е всушност реципрочно дејствување, акција или влијание, се изразува во односот акција/реакција. Во интеракцијата е изразена активната и социјалната страна на човечкото суштество што влијае на другите луѓе“. Браун (2001: 165) поврзувајќи ја интеракцијата со комуникацијата, вели: „Интеракцијата е, всушност, срцето на комуникација: тоа е она што е комуникацијата е за сите“. Интеракцијата е двонасочен процес помеѓу учесниците во процесот на комуникација во наставата каде наставникот влијае на учениците и обратно. Интеракцијата може да продолжи хармонично или може да биде полна со тензија. Malamah-Tomas (1987: 8) истакнува дека секоја интеракциска ситуација има потенцијал за соработка или конфликт. Развојот на интеракцијата е определен од ставовите и намерите на учесниците во комуникацијата како и од нивните толкувања на меѓусебните ставови и намери. Единствено во услови на меѓусебна соработка, се одвива ефикасна комуникација. Ефикасната комуникација е целноориентирана и е во функција на создавање и одржување на општествените односи, статусот и социјалните улоги, како и донесување одлуки за спроведување на заеднички акции заради одржување на заедницата а во наставата примарна заедница е ученичкиот колектив.

НАМЕСТО ЗАКЛУЧОК

Уметноста на комуникацијата вклучува слушање и зборување, како и читање и пишување. Секој во себе носи потенцијали за голем комуникатор. Како што може да се заклучи клучот за ефикасна комуникација е способноста да се промени свеста од перспектива на примачот. Најдобар начин да се практикуваат погледи и ставови од перспектива на другата личност е да се практикува техниката на ефективно слушање. Затоа наставниците треба да бидат високо квалификувани во сите овие области до највисокиот степен во својата професија. Уметните комуникатори добиваат информации, ги разбираат и синтетизираат, а потоа ги изразуваат на високо ниво. Тоа ги прави одлични наставници, бидејќи тие се во можност да пренесуваат знаење, вештини и вредности во исто време да комуницираат и да се грижат за учениците кои им се доверени на грижа. Затоа, почитувани наставници: Кои се вашите големи предизвици во ефикасната комуникација со учениците? Имате ли некои алатки кои ги користите за да бидете сигурни дека вашите пораки се стокмени правилно?

Ова се само некои насоки за размислување кои ќе овозможат ефикасна комуникација а со тоа и ефективна настава. При тоа имајте во предвид дека комуникацијата исторемено е експресивна, изразна и рецептивна, приемлива, прифатлива. Наставниците мора да бидат вешти во процесот на слушање на своите ученици толку колку што јасно ќе ги објаснуваат содржините, односно со јасни мисли и точни изрази ќе ги претстават наставните содржини. Тие мора да бидат способни да ги трансформираат сложените идеи во едноставни и разбирливи за учениците и во кратки пораки да ги пренесат до учениците. Тоа со други зборови значи дека наставниците треба да ги прилагодат своите начини на комуникација на сите ученици, без разлика на нивните способности и стилови на учење. Само низ ефективна комуникацијана наставникот ќе може да „чита“ својот ученик и да се прилагоди на потребите на поединецот. Ефикасната комуникација во наставата опфаќа трансформација на досадата и едноличността во интересен и динамичен наставен модел а со изградени вештини за ефикасна комуникација се оди кон ефективна и квалитетна настава.

Литература

- Андреев, М., Чурукова, Ц., Тодорова, Д. (2000). *Дидактика*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“.
- Baylor, A. L. (1999). Permutations of Control: Cognitive Considerations for Agent-Based Learning Environments. In *Journal of Interactive Learning Research*, Vol. 12, No. 4, 403–425.
- Белова, М. (1997). *Теоретични основи на възпитанието*. София: Веда Словена.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P., Vučetić, M. (1990). *Osnovni elementi interpersonalne komunikologije*. Varaždin: Факултет организације и информације.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains NY: Pearson Education – Longman.
- Буркарт, Р. (2000). *Наука за комуникацијата*. Велико Търново: ПИК.
- Вујаклија, М. (1974). *Лексикон страних речи и изрази*. Београд: Просвета.
- Dagarin, M. (2004). Classroom interaction and Communication strategies in learning english as a foreign, u vo *Studies in the english language and literature in Slovenia*. Ljubljana: Birografika Bori, Vol. I/1–2.
- Dotlić, Lj., Gera, I. (1989). *Neki metodički postupci za razvijanje uspešne komunikacije*, Novi Sad: Pedagoška stvarnost, 5–6, стр. str. 33–39.
- Malamah, T. A. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Мирасчиева, С. (2007). *Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште*. Штип: Педагошки факултет.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за учебнике и наставна средства.

Fullan, M. (2005). *The New Meaning of Educational Change*, third edition, Published simultaneously by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 and by Routledge Falmer, 11, New Fetter Lane, London, EC4P 4EE. This edition published in the Taylor & Francis e-Library.

Chan, T. W. (1991). Integration-Kid: A Learning Companion System. In *Proceeding of 12th International Joint Conference on Artificial Intelligence*, 1094–1099.

Проф. д-р Снежана Мирасчиева

Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, Македонија, Факултет образователних наук

ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ

Резюме

Тенденција по увеличению производителности обучения и его эффективность сохраняет актуальность вопроса коммуникации в обучении. Существуют многочисленные научные работы и исследования, которые указывают на различные аспекты проблемы. В настоящей работе представлен наш короткий обзор на роль коммуникации в обучении. Цель настоящей работы состоит в том, чтобы подчеркнуть важность эффективной коммуникации и ее роль в улучшении практики обучения, таким образом, что отношения между коммуникацией и обучением рассматриваются с двух точек зрения: эффективности и эффектности.

Ключевые слова: *эффективность, эффектность, обучение, коммуникация.*



Доц. др Живорад М. Миленовић

Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену

ВАСПИТНООБРАЗОВНА ЕФИКАСНОСТ РЕСПОНСИБИЛНЕ НАСТАВЕ У МЛАЋИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ*

Апстракт: Основно обележје респонсибилне наставе јесте одговорност учитеља и ученика за партиципацију у демократском избору и активном остваривању педагошки релевантних и дидактичко-методички прикладних активности припремања, извођења и вредновања наставе. Да би се испитала васпитнообразовна ефикасност респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе, спроведено је истраживање чији су резултати приказани у овом раду. Утврђено је да учитељи углавном не примењују респонсибилну наставу у млађим разредима основне школе, осим у изузетним случајевима и комбинацији са традиционалном наставом и да је најчешћи разлог због којег не примењују респонсибилну наставу непознавање њене суштине и начина реализације. Факторском анализом издвојена су два фактора који указују на могући допринос респонсибилне наставе у унапређењу квалитета наставе и учења ученика, док је једнофакторском униваријантном анализом варијансе утврђено да не постоји значајна разлика у проценама учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе у зависности од дужине радног стажа у настави и подручја на коме се налази основна школа у којој су запослени.

Кључне речи: *респонсибилна настава, традиционална настава, иновативна настава, интерактивна настава, демократичност ученика.*

УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Данашњој настави у млађим разредима основне школе упућују се бројне замерке. Сматра се да је неефикасна, застарела и да у довољној мери не одговара потребама ученика. Зато се у циљу осавремењивања наставе трага за новим моделима. У дидактичким изворима „налазе се бројне синтагме: настава усмјерена на дијете, активно учење, курикулум усмерен на дијете и др.“ (Matijević

* Рад је написан у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије* (бр. 178028), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу из Приштине са привременим седиштем у Лепосавићу.

2008: 188–189). Све ове синтагме упућују на једну, а то је *настава усмерена на ученика*. Ову наставу, није могуће остварити у школи у којој и даље доминира фронтални облик рада, где је учитељ непосредни извор знања и предавач, демонстратор, показивач или приказивач.

Наставу усмерену на ученике могуће је остварити применом иновативних дидактичко-методичких модела наставе. Миле Илић (2010: 162–175) моделе иновативне наставе сврстава у две групе: 1) дидактичко-методички модели иновативне традиционалне наставе и 2) дидактичко-методички модели иновативне савремене наставе. Настава по моделима иновативне наставе, планира се у обрнутом дизајну. Микроструктура плана иновативне наставе у обрнутом дизајну има четири стадијума. Они су: 1) идентификација жељених резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставног рада (Миленовић, 2013а; 2012а, 2012б, 2012в). Према овим моделима, планира се и респонсибилна настава.

Респонсибилна настава је нови облик наставе у којој учитељ подстиче, иницира, мотивише и усмерава ученике у правцу међусобне сарадње. Поред активности ученика, респонсибилна настава подразумева и демократски избор најповољније варијанте и облика наставног рада. Све то доприноси и да ученици развијају своје стваралачке, креативне и иновативне способности. Проблем овог истраживања је респонсибилна настава. Прецизније, проблем истраживања је васпитнообразовна ефикасност респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе.

МЕТОД

Предмет овог истраживања је проучавање респонсибилне наставе, а циљ идентификација процена учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе. Задаци истраживања су да се утврди учесталост и разлози недовољне примене респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе; да се идентификују фактори који према проценама учитеља указују на васпитнообразовну ефикасност респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе; да се утврди да ли постоји разлика у проценама учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе у зависности од дужине њиховог радног стажа у настави и подручја основне школе у којој су запослени.

Општа хипотеза гласи: респонсибилна настава значајно може допринети унапређењу квалитета наставе и учења ученика млађег школског узраста, али да учитељи не познају законитости реализације респонсибилне наставе и исту не примењују у свом раду. Према посебним хипотезама је било претпостављено да учитељи не примењују респонсибилну наставу у млађим разредима

основне школе и да је најчешћи разлог непознавање суштине и начина њене реализације. Претпостављено је и да ће истраживањем бити издвојени фактори који указују на васпитнообразовну ефикасност респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе и да не постоји значајна разлика у проценама учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе у зависности од дужине њиховог радног стажа у настави и подручја на коме се налази основна школа у којој су запослени.

У истраживању је примењен трансферзални поступак. Коришћене су дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачке технике су анкетирање и скалирање. Сprovedено је применом комбинованог инструмента који се састоји из два дела. Први је упитник који има четири питања. Два су општа и односе се на дужину радног стажа и подручје на коме се налази основна школа у којој су учитељи запослени. По једно питање односи се на учесталост примене и најчешће разлоге због којих учитељи не примењују респонсибилну наставу. Други део представља тростепену скалу Ликертовог типа која се састоји од 10 тврдњи са скалом интензитета сагласности: а) слажем се, б) нисам сигуран-а и в) не слажем се. Конструисана је за ово истраживање. На самом истраживању извршена је корекција скалера који је претходно имао 15 тврдњи.

Популацију чине сви учитељи који су у првој половини 2014. године били запослени у основним школама на подручју Града Ниша. У узроку су 107 учитеља који су били обухваћени истраживањем. Структура узорка је следећа: а) према дужини радног стажа учитеља у настави: до 10 – 37 (34,58%), 10–20 – 44 (41,12%), 20–30 – 14 (13,08%) и преко 30 година – 12 (11,22%); б) према подручју на коме се налази основна школа у којој су учитељи запослени: градско – 72 (67,29%), приградско – 14 (13,08%) и сеоско – 21 (19,63%).

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком, факторском анализом са Varimax ротацијом и једнофакторском униваријантном анализом варијансе. Резултати истраживања приказани су у табелама.

РЕЗУЛТАТИ

Да би се утврдила учесталост примене респонсибилне наставе и најчешћи разлози због којих учитељи респонсибилну наставу на примењују у млађим разредима основне школе, рачуната је фреквенција и проценти.

Табела 1. *Учесталост примене респонсибилне наставе*

Р. бр.	Учесталост примене	N	%
1.	не примењују	107	100
2.	примењују са традиционалном наставом	0	0,00
3.	примењују	0	0,00
Укупно:		107	100

Уочљиво је да су се сви учитељи изјаснили да у свом раду у млађим разредима основне школе не примењују респонсибилну наставу (табела 1).

Табела 2. *Најчешћи разлози због којих учитељи не примењују респонсибилну наставу*

Р. бр.	Разлози непримењивања	N	%
1.	непознавање суштине и начина примене респонсибилне наставе	94	87,85
2.	досадашња примена респонсибилне наставе није дала задовољавајуће резултате	0	0,00
3.	традиционална настава даје задовољавајуће резултате	8	7,48
4.	није предвиђена планом и програмом рада школе као обавезна настава	5	4,67
Укупно:		107	100

Највећи број учитеља респонсибилну наставу не примењује у млађим разредима основне школе зато што не познаје њену суштину и начин примене 94 (87,85%). Знатно је мање учитеља који су се изјаснили да респонсибилну наставу не примењују у млађим разредима основне школе зато што сматрају да традиционална настава даје задовољавајуће резултате – 8 (7,48%) и зато што респонсибилна настава није предвиђена планом и програмом рада школе као обавезна настава – 5 (4,67%). Није било учитеља који су се изјаснили да респонсибилну наставу не примењују зато што њена претходна примена није дала очекиване резултате (табела 2).

Да би се идентификовали фактори који према проценама учитеља указују на васпитнообразовну ефикасност респонсибилне наставе ако би је учитељи у свом раду примењивали, подаци прикупљени скалером подвргнути су анализи главних компоненти факторском анализом са Varimax ротацијом.

Табела 3. *КМО и Бартлетов тест сферичности*

КМО		.804
Бартлетов тест сферичности	χ^2	147,216
	df	170
	p	0,000

КМО тест је показао врло добру вредност (КМО = 0,804). Бартлетов тест сферичности при хи квадрат теста ($\chi^2 = 147,216$) и 170 степени слободe (df = 170) показао је статистичку значајност на нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$). Подаци указују на факторабилност матрице о оправданост факторске анализе (табела 3).

Табела 4. *Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе након Варимакс ротације*

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	3,184	33,415	33,415
2.	2,124	18,901	52,316

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од један, које објашњавају укупно 52,316% укупне варијансе (табела 4).

Табела 5. *Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму са комуналитетима*

Ајтеми	Компоненте		h
	I	II	
а6 Избор најповољније варијанте наставе, гаранција је успешне реализације наставне јединице.	0,625		0,647
а9 Ученици најбоље знају који облик наставе им у свакој конкретној наставној ситуацији највише одговара.	0,620		
а1 Традиционална настава не даје увек најбоље резултате, па су зато потребне иновације у настави.	0,618		0,634
а4 Свака наставна јединица има своје специфичности, па је зато потребно примењивати различите врсте наставе.	0,531		0,574
а3 Нису све наставне јединице подједнако погодне за реализацију увек на исти начин.	0,517		0,479
а7 Учење на другачији начин доприноси побољшању квалитета наставе.	0,474	0,247	0,387
а2 Учешће ученика у избору начина реализације наставе снажно је средство њихове мотивације у учењу.	0,241	0,397	0,363
а10 Када су свесни да одлучују о битним питањима наставе, ученици су више заинтересовани за своје учење.		0,380	
а8 Када би се примењивала у школи, респонсибилна настава би допринела бољем учењу ученика.		0,372	0,352
а5 Ученици боље уче ако су укључени у своје учење.		0,346	0,349

Истраживањем су издвојена два фактора. Први фактор одређује шест ајтема. Они су: један, три, четири, шест, седам и девет. Овај фактор објашњава 33,415% укупне варијансе и назван је *унапређење квалитета наставе*. Други фактор одређују четири ајтема. Они су: два, пет, осам и десет. Овај фактор објашњава 18,901% укупне варијансе и назван је *допринос учењу ученика* (табела 5).

Подаци о упоређивању варијабли о дужини раног стажа и подручју школе у којој су учитељи запослени са варијаблом њихових процена о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе, приказани су према подацима добијеним једнофакторском униваријантном анализом варијансе.

Табела 6. *Дужина радног стажа и процене учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе (Левенов тест)*

Левенов тест	df1	df2	p
3.402	3	336	.087

Левенов тест није достигао статистичку значајност ($p = 0,087$), што показује да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе (табела 6).

Табела 7. *Дужина радног стажа и процене учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе (АНОВА)*

	Квадратни скор	df	M	F	p
Унутар групе	400.648	3	133.611	.135	.128
Између група	4642.123	351	113.102		
Укупно:	5042.771	354			

Вредност Ф-теста ($F = 0,135$), при три степена слободе ($df = 3$), није достигао статистичку значајност ($p = 0,128$) (табела 7).

Табела 8. *Подручје школе и процене учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе (Левенов тест)*

Левенов тест	df1	df2	p
3.286	3	336	.124

Левенов тест није достигао статистичку значајност ($p = 0,124$) што показује да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе (табела 8).

Табела 9. *Подручје школе и процене учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе (АНОВА)*

	Квадратн и скор	df	М	F	р
Унутар групе	400.267	3	132.367	.451	.236
Између група	4642.487	351	117.130		
Укупно:	5042.754				

Вредност Ф-теста ($F = 0,451$), при три степена слободе ($df = 3$), није достигао статистичку значајност ($p = 0,236$) (табела 9).

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Традиционалној настави, која се упркос бројним реформама и даље као доминантна задржала у школама, упућују се бројне замерке. Она је због своје превише круте и устаљене организације недовољно ефикасна. Настава у данашњим школама се и даље припрема, планира, реализује и вреднује према унапред утврђеном плану и програму и према разредно-предметно-часовном систему наставе. Улога учитеља у таквој настави строго је прописана и одређена планом и пре свега наставним садржајима предвиђеним наставним програмима. У таквој настави учитељ је главни и/или једини извор информација ученицима. Наставу реализује тако што ученицима предаје, показује, приказује и демонстрира наставне садржаје који се налазе и у њиховим уџбеницима.

У уводном објашњењу је указано на нове, измењене и другачије улоге учитеља у савременој настави. Указано је и да учитељ више није једини извор информација, али да је и даље најважнији чинилац у свакој методи и поступку рада и од њега зависи успешност целокупног процеса учења. Полазећи од тога, може се закључити да је успешан онај учитељ који: има смисла за дете, који познаје законитости развоја детета, који зна посматрати и оцењивати дете, који је способан постављати индивидуалне циљеве за децу, који воли да ради у тиму и зна сарађивати у тимском раду, који жели и уме сарађивати са родитељима, који разуме, поштује и уважава индивидуалне разлике међу децом, који има знање, способности и вољан је да ради са свом децом без обзира на њихове различитости.

У емпиријском делу истраживања утврђено је да учитељи у настави у млађим разредима основне школе не примењују респонсибилну наставу, зато што не познају суштину и начин њене реализације. То истовремено не значи да учитељи у респонсибилној настави не виде могућност унапређивања квали-

тета наставе и учења ученика. Да је тако, показују фактори: *унапређење квалитета наставе* и *унапређење квалитета учења ученика*, који су према проценама учитеља издвојени факторском анализом. Учители уочавају да су устаљене методе и средства рада недовољно ефикасни у настави. Зато и трагају за новим облицима рада, врстама наставе и пре свега моделима наставе. То потврђују и резултати, пре свега теоријских проучавања (Миленовић, 2012а; 2010а, 2010б, 2010в). У њима је указано на значај примене нових облика рада и приступа настави и иновативних дидактичко-методичких модела у реализацији наставе и учења ученика.

Истраживањем је утврђено и да не постоји значајна разлика у проценама учитеља о васпитнообразовној ефикасности респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе у зависности од дужине радног стажа у настави и подручја школе у којој су запослени. Уједначеност у проценама учитеља је разумљива. Они углавном немају знања о респонсибилној настави или је оно недовољно да би је у пракси и примењивали. Све то указује да је упркос бројним покушајима реформе школе и увођења иновација, настава и даље традиционална. Настава је предавачко-показивачко-приказивачка. У таквим околностима се и не могу примењивати иновативни дидактичко-методички модели, који подразумевају другачије облике наставе од оних у традиционалној. У до сада објављеним радовима (Миленовић, 2010а, 2010б, 2010в) може се уочити да иновативни дидактичко-методички модели имају значајну васпитно-образовну ефикасност у настави и учењу ученика, уколико би их учители примењивали у свом раду.

Приказани резултати овог теоријско-емпиријског истраживања указује на потребу професионалног усавршавања запослених учитеља у циљу стицања потребних компетенција за реализацију нових облика и примену иновативних дидактичко-методичких модела наставе. Постоји дакле потреба методолошког оспособљавања и методичког обучавања учитеља (Миленовић, 2013б; Илић, 2010). Указују се и на потребу ревизије наставних програма на студијским групама за разредну наставу. На тај начин би се студенти још током студија оспособили за примену не само респонсибилне, него и осталих врста наставе (егземпларна, интегрисана, инклузивна, диференцирана, интерактивна и остале). Поменуте наставне садржаје свакако би требало изучавати у оквиру посебних наставних предмета на мастер академским и докторским студијама разредне наставе.

Литература

- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Пале: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву.
- Matijević, M. (2008). Projektно учење i nastava. U: *Nastavnički suputnik*. Zagreb: Znamen, 188–225.
- Миленовић, Ж. (2013а). Евалуација и идентификација исходишних и процесуалних квалитета рада ученика у инклузивној настави. *Педагогија*, 68(3), 494–502.
- Миленовић, Ж. (2013б). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2012а). Неки модели инклузивне наставе. У: А. Комадина (ур.). *Модели рада с особама с инвалидитетом*, Зборник радова са знанствено-стручног симпозија с међународним судјеловањем одржаног у Мостару, 14–15. 10. 2011. године. Мостар, Дувно, Требиње: Царитас бискупсија, 159–166.
- Миленовић, Ж. (2012б). Планирање у обрнутом дизајну по моделима инклузивне наставе. У: В. Милисављевић (ур.). *Наука и идентитет*. Пале: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву, 439–448.
- Миленовић, Ж. (2012в). Утврђивање исхода и процесуалних квалитета рада ученика у настави природе и друштва. У: С. Маринковић (ур.). *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 597–610.
- Миленовић, Ж. (2010а). Инклузивна настава различитих нивоа сложености у настави књижевности у млађим разредима основне школе. *Методичка пракса*, 10(2), 233–246.
- Миленовић, Ж. (2010б). Инклузивна тандемска настава у обрнутом дизајну у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. *Методичка пракса*, 10(3), 435–444.
- Миленовић, Ж. (2010в). Модел интерактивне инклузивне наставе у настави књижевности у 4. разреду основне школе. *Методичка пракса*, 10(4), 601–612.

Zivorad Milenovic, PhD

University of Pristina, Teacher Training Faculty of Prizren

DEVELOPMENTAL AND EDUCATIONAL EFFICIENCY RESPONSIBLE TEACHING IN THE ELEMENTARY GRADES

Summary

The main characteristic of responsible teaching is the responsibility of teachers and students to participate in a democratic election and the active realization of relevant pedagogical and didactic-methodical appropriate preparatory, implementation and evaluation of teaching. To examine the general educational effectiveness of responsible teaching in the elementary grades, with a sample of 107 teachers from the area of the City of Nis in the first half of 2014 conducted research presented in this paper. Data collected by the survey, were analyzed by descriptive statistics, factor analysis with Varimax rotation and one-factor analysis of variance. Descriptive statistics was found that teachers generally do not apply responsible teaching in the elementary grades, except in exceptional cases, and combined with traditional instruction, and that the most common reason for not applying responsible teaching, lack of knowledge of its essence and methods of implementation. Factor analysis extracted two factors that indicate the possible contribution of responsible teaching in improving the quality of teaching and student learning, while the one-factor analysis of variance showed no significant difference in estimates of teacher effectiveness developmental and educational responsible teaching in the elementary grades, depending on the length of work experience in teaching and areas where there is a primary school in which they are employed. The research results are presented and a conclusion is given pedagogical implications.

Key words: *responsible teaching traditional teaching, innovative teaching, interactive teaching, democracy students.*

IV



Проф. др Миомир Милинковић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

СРПСКА КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ НА РАЗМЕЋИ ДВАЈУ МИЛЕНИЈА*

Апстракт: Српска књижевност за децу данас – у поодмаклој је фази развоја – а то је тренутак када се може говорити о њеном наслеђу и веома плодној продукцији, коју одликује богатство тема и мотива, жанровска разноврсност и књижевни експеримент, нарочито у ширим епским формама, пре свега у савременом роману.

У раду се сагледава особеност савремене српске књижевности за најмлађе, са становишта компаративне, теоријске, жанровске и естетске анализе, према утврђеним критеријумима науке о књижевности. Аутор пажљиво прати стваралаштво појединих писаца и значај њиховог дела у развојним токовима српске књижевности за децу и младе.

Кључне речи: *књижевност за децу, књижевно дело, стил и језик, тематска и естетска структура.*

Српска књижевност за децу и младе на почетку XXI века, жанровски и структурално, а нарочито са становишта естетске и стилске вредности, може се дефинисати као интегрални део опште књижевности. На данашњи профил овог вида уметности утичу, посредно или непосредно, три генерације писаца: прва – која је започела токове модерних књижевних тенденција у првим деценијама после Другог светског рата; друга – која је седамдесетих и осамдесетих година XX века интензивирала динамику већ започетих токова; и трећа – која ствара на размеђи двају векова и која још увек није рекла последњу реч.

Прво питање које би у дискурсу назначеног проблема ваљало осветлити јесте: маркирање и дефиниција појма савремености. У ужем смислу те речи, савремена књижевност за децу би се могла посматрати у временском интервалу који обухвата граничне деценије двају миленијума – крај XX и почетак XXI века. Такав приступ био би ограничен и једностран, јер профил данашње

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, број 179026, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011–2014).

књижевности за децу и младе носи јасне жанровске, тематске и естетске ознаке књижевних дела насталих средином друге половине XX века. Због тога изучавању овог вида уметности ваља приступити са објективне дистанце, која омогућава да се сагледа и осветли шири оквир у коме се могу маркирати и дефинисати карактеристике развојних токова, из перспективе не само естетског, већ и историјског сагледавања и тумачења књижевноуметничког дела. Тај оквир, шире гледано, обухвата писце и дела који су стварали у првим деценијама после Другог светског рата и који су, макар имплицитно, својим делима утицали на карактер и профил данашње књижевности за децу и младе.

Природа деље поезије након Другог светског рата била је одређена новим животним садржајима, који су у делима савремених песника добијали изглед и уметничку форму у складу са захтевима актуелних књижевних школа и њихових мерила естетског вредновања. Учесници или сведоци рата певали су стихове у којима је снажно одзвањао дух победника и занос послератне изградње. Њихове песме су често добијале тон и боју пропагандних плаката који су имали већу идеолошку него уметничку вредност. Реторика једне општеприхваћене идеологије нашла се и у стиховима Бранка Ћопића, Гвида Тартаље, Момчила Тешића, Мире Алечковић и других песника. Ваља истаћи да је у њиховом певању каткад одјекнуо и јасан призив Вучовог авангардизма, који вибрира и данас, у певању савремених песника.

Токове модерних песничких тенденција после Другог светског рата интензивирао је Душан Радовић (1922–1984), који својом првом песничком збирком *Поштована децо* (1954) прави одлучан заокрет не само у стварању него и у тумачењу поезије. Он је на волшебан начин измирио традиционално и модерно, како на плану садржине и форме тако и у примени општих закона поезије и, заједно са Доситејем Обрадовићем, Јованом Јовановићем Змајем, Десанком Максимовић, Александром Вучом и Бранком Ћопићем, стао у ред родословних српских писаца.

Мирослав Антић (1932–1986) је збирком песама *Плави чуперак* (1965) извршио малу песничку диверзију и разбио клишетирани тематски оквир у коме дотле није било места за аркадијску чежњу деље душе, у којој трепере акорди прве ђачке љубави. Песмама о адолесцентској љубави знатно је проширио тематски оквир поезије за децу. Прелазно доба детињства први пут у поезији једног песника добија конкретан вид и боју у сублимираном исказу који се у осећањима деце и младих доживљава као симбол и метафора љубави.

Градски мотиви, које у поезију за младе уводи Александар Вучо, добиће доцније највише простора у стиховима Драгана Лукића. Социјални проблеми деце одувек су такође привлачили ствараочеву пажњу. После Змаја, и у тој сфери поезије био је ангажован Александар Вучо, у чијим се песмама осећа јасан призив тзв. *социјалне литературе*. Међу савременим песницима најбоље песме са социјалним призвуком испевао је Милован Данојлић, аутор чувеног песничког триптиха о *Пену Крсти*. Поезија Љубивоја Ршумовића обједињује

више тематских нивоа, од којих су посебно маркантни хумор, игра и нонсенс. За разлику од поменутих уметника, Десанка Максимовић до краја живота остаје верна сопственим начелима поетике: поезија за децу мора бити љупка, непатворена и чиста, попут душе оних којима је намењена. Опредељујући се за сеоске мотиве и амбијент природе, дочарала је идиличну слику детињства, неоскрнављену продукцијом урбане цивилизације.

Рефлекси Вучовог радикализма осетиће се доцније у певању Мирољуба Тодоровића, оснивача сигнализма, за кога је поезија „жудња говора: жудња за немогућим, за неизрецивим“. Те песме ће се појавити 2003. године у збирци *Блесомер*, која садржи песме објављене између шездесетих и деведесетих година XX века. Поезија Мирољуба Тодоровића је тек наговештај сигнализма у децјој књижевности, која је ипак остала изван снажнијег утицаја књижевних школа и покрета. При том ваља уважавати и ставове оних који мисле да су модерне тенденције у књижевности за децу један вид и поетски израз сигнализма. Тихомир Петровић мисли да је поезија за децу „нашла свој израз и подстицај у сигнализму као неоавангардном и интердисциплинарном уметничком покрету“.¹ Утицај српске авангарде између два светска рата на децју књижевност био је ограничен дometима децје перцепције и није се потпуно оваплотио у делима за најмлађе читаоце. Крајњи дomet тог утицаја биле су поеме Александра Вуча. Поетска начела неоавангардизма такође су условљена децјим узрастом, јер дете – читалац није дорасло да потпуно уђе у свет језичке акробатике на којој егзистира поезија сигнализма. Поезија авангарде и неоавангарде је проблем који тек ваља изучавати. То је питање које у сваком случају заслужује пажњу садашњих и будућих књижевних историчара и теоретичара.

Садашњи тренутак у српској поезији за децу и младе, недвосмислено намеће један став: овај вид песничке уметности је у извесном застоју. Писци за децу се све више опредељују за прозне форме, пре свега за роман. Драмске игре и краће прозне форме су такође у застоју под теретом стагнације, изазване експанзивним развојем романескних форми. Притом ваља указати на покушаје појединих песника, који настоје да изнађу нови стилски израз и нови начин уметничког обликовања.

Душан Ђурђев (1953) својим стиховима за децу стао је на линију сигнализма Мирољуба Тодоровића. Већ у првој збирци песама *Блудилник* (1988), представио се као одважни експериментатор говора и сензибилни опсерватор детињства, који је начином поетског исказа најавио нове могућности песничког језика. Свака нова песничка збирка значила је корак даље у трагању за поетским идентитетом, за новим стилским изразом и другачијим начином уметничког обликовања. На пародичним моделима језичког онеобичавања, саткана је поезија нонсенса и парадокса, поезија превратничког говора који релати-

¹ Тихомир Петровић: *Књижевност за децу и сигнализам*, Годишњак факултета за културу и младе Мегатренд универзитета, год. II, Београд, 2010, стр. 437–449.

визује и приближава могуће и немогуће са позиције непомирљивих дистанци. Поезија Душана Ђурђева отвара нови хоризонт поетског говора, у којем се парадокс и апсурд кристалишу из реалних, али каткад невероватних особености и достигнућа модерне цивилизације. Његов језик је само на први поглед неизвесни експеримент нонсенса: у суштини, свака реч има дубљи смисао и шире значење, неку поруку или мисао, неку истину или антиципацију оног што тек долази. Асоцијативност песничких слика, која подстиче активан однос малог читаоца, посебна је и константна особеност његове поетике.

Ратни догађаји (1941–1945) били су веома честа тема и инспирација не само писаца, учесника или сведока рата већ и оних који су се родили у слободи. Ћопић је своје приче инспирисане ратом још 1944. године, а већ у првим годинама слободе појавиће се и романи о борби за слободу. Ратна тематика ће све до краја века бити извор и инспирација многих дејчјих писаца: *Салаш у Малом Риту* (1953), *Не окрећи се, сине* (1957) Арсена Диклића; *Пјесма на Коњуху* (1956) и *Дјевојчица са плаката* (1964) Алексе Микића; *Ћопићева Пионирска трилогија – Орлови рано лете* (1957), *Славно војевање* (1961) и *Битка у Златној долини* (1963); *Тројица из разреда* (1961), *Дечак из мирне улице* (1964) Живорада Михаиловића; *Глува пећина* (1956) и *Сутјеска* (1958) Душана Костића; *Зелена река – црвена река* (1962) Берислава Косиера; *Дечаци с троугластог трга* (1964), *Дап јучерашњи, дан сутрашњи* (1967) Мирка Петровића; *Биоскоп у кутији шибица* (1978) и *Шампион кроз прозор* (1987) Владимира Стојшина и др.

Поратна генерација писаца јавила се у време општег заноса обнове и изградње, који се рефлектовао и на књижевно стварање тог времена. Прва дела из тог периода била су засићена идеологијом обнове и изградње, глорификавањем ратних успеха и борбе за слободу.

Романи настали у првим годинама слободе нуде поједностављену слику борбе, у тоновима црно-белог колора, предимензионираних особина бораца, издајника и непријатеља. Портрети деце такође су вајани техником једносмерне индивидуализације ликова. Комплекснији приступ у сликању људских нарави, трагичних судбина и страшног лица рата, јавиће се тек доцније, када су се писци, са дистанце, нашли у улози објективних опсерватора. Притом је увек наглашена пишчева тенденција да истакне трагичну судбину детета, које се мимо своје воље затекло у опасном вртлогу рата. Та дела су, истовремено, осуда рата и аутентична побуна против силе и поробљавања.

Регистар писаца који стварају дела с ратном тематиком веома је широк. Од прозних врста нарочито је експанзиван развој романа, ствараног према клишеу једнообразне црно-беле технике, с поједностављеном, акционом садржином и једносмерном индивидуализацијом ликова. Комплекснији уметнички модели и свестранији приступ у грађењу портрета, јавиће се нешто доцније, на временској дистанци са које су писци могли да остваре непристрасну слику рата и трагику људских судбина. Ћопић је своја дела стварао на значајној ком-

поненти хумора, који ће се трансформисати у њихов тематски и естетски слој. Такав квалитет приповедања био је новина и право освежење у најезди клише-тираног ратног романа, који се експанзивно развијао нарочито у првим деценијама након рата. Ћопић је посредством хумора знатно ублажио трагику малих јунака, који су, у суочењу са ратним опасностима, често били принуђени да се одрекну чаробног света детињства и постану борци за слободу. Хумором је Ћопић остварио хуманистичку визију света за који се његови јунаци несебично жртвују и боре.

Друга еволутивна раван обухвата различите епске форме у којима су ствараоци инспирацију за своја дела тражили у свакодневном животу, изван партизанске тематике. Душан Радовић, који је исказао несвакидашњи песнички дар, са успехом је писао кратке приче које су по садржини на граници нон-сенсног и апсурдног (*Прича о малом прсту*, *Крокодокодил*) и др. Драган Лукић се такође потврдио као писац кратких форми, заснованих на компоненти хумора (*Лутка без главе*, *Петар и лисица од чоколаде*, *Вожња по граду*) и др. У групи уметника који су свој таленат осведочили на линији прозе, посебну пажњу заслужује Бранко В. Радичевић, који је остварио аутентичне прозне моделе са елементима бајковитог и наднаравног. У низу дела – *Бајка о шаљивчини*, *Учени мачак* (1957), *Посластичарница код веселог чаробњака* (1961), *Чудотворно око* (1963) – остварио је алузивну слику живота, у којој се прожимају различите технике приповедања и додирују елементи традиционалног и модерног. То се нарочито огледа у структури одабраних садржаја, стилском исказу и начину уметничке транспозиције. У причама Радичевић такође негује специфичну варијанту хумора у коме се изнова оживљава незаборавни свет детињства. *Бајка о шаљивчини* је гротескна слика живота, на граници између реалног и иреалног, у тоновима и бојама традиције и фолклора. Наоко једноставне и прозаичне слике животног реалитета, који је каткад пренесен у сферу фантастике и маште, добиле су у овој причи димензију свевременског и универзалног. Линија комике, лако препознатљива у свим Радичевићевим делима, посебно је наглашена у *Шаљивој причи*, у којој је хумор њен тежишни тематски, естетски и идејни слој. Течан и сугестиван стилски исказ и лакоћа приповедања садрже елементе колоквијалног говора, који варнички искрама народног духа и старовремених предања.

Стеван Раичковић се у књижевности за децу исказао као песник и приповедач, који је у својим причама остварио занимљиву слику раног детињства. Међу објављеним збиркама приповедака посебну пажњу заслужују *Велико двориште* (1955) и *Мале бајке* (1974). Док бајке из *Великог дворишта* представљају евокацију детињства са призвуком рата и социјалне беде; *Мале бајке* су занимљив модел анималистичке прозе и алегорична слика пишевог скривеног света који садржи све оно, како он каже „што се никада, ни у каквом облику није догодило, сем у мојој машти“. Тај померени свет реалности представља симболичну визију живота исказаног у сфери маште и фантастике. Раичкови-

ћеве бајке враћају човека исконским чарима природе и оживљавају му снове „за оним просторима који су суштинска потреба бића“ (Јекнић 1994: 28).

Новине које је Александар Поповић својим романима *Девојчица у плавој хаљини*, *Судбина једног Чарлија*, *Гардијски потпоручник Рибанац* и приповеткама *Твердоглаве приче*, унео у српску прозу за децу, нарочито су видне у техници приповедања, структурирању форме и модерности стилског израза. Игра и хумор се у Поповићевој прози манифестују аутентичним говором нове стилске орнаментике, продуховљеним елементима нонсенсног каламбура и свежином кондензованог лексичког жаргона.

Песник и приповедач Брана Црнчевић скренуо је на себе пажњу књижевне критике изнијансираним моделовањем оригиналних наративних форми. Он је стваралац истанчаног уметничког сензибилитета, који се открива у префињеној жици суптилне ироније и ненаметљивог хумора. У једној од својих најлепших прича, *Босоноги и небо*, у импресивним сликама исказао је не свакидашњи смисао за авантуристичке садржаје, у сфери чудесног и фантастичног, на бескрајном хоризонту детињства, умивеног слаповима непатвореног смеха.

У бајкама Гроздане Олујић остварена је синтеза и крајњи домет уметничке приче, која се интензивно развијала нарочито у другој половини XX века. Тежишни слој њених бајки остварује се на синтези традиционалних и митолошких садржаја, пренесених у сферу урбане цивилизације. У средишту њихове радње је увек неки актуелни проблем, уздигнут до нивоа какве универзалне поруке или неприкосновених законитости живљења, које имају етички смисао и трајне ознаке егзистенције. У метаморфози својих јунака, Гроздана Олујић је наговестила хуманистичку визију живота, која представља њену опсесију и сан и исконску жељу човека да мења свет и средину у којој живи.

Миленко Матицки и Мирјана Стефановић су такође допринели развоју прозних врста, које у форми и структури нос обележје нових књижевних токова. У последњим деценијама XX века, поред дела инспирисаних садржајима из стварног живота, аутори су често заокупљени и прошлошћу, а нарочито догађајима и ликовима из националне историје.

Тиодор Росић је збирком приповедака *Долина јоргована* (1992), која у поднаслову носи одредницу *Бајке из српске старине*, увео историјску бајку као нов жанровски модел у развоју српске књижевности овога вида. У средишту његових прича су догађаји и места из старорашког краја и познати јунаци из лозе Немањића. Њихову суштину и природу објашњава писац у *Поговору* збирке: „Причу сам увио у легенду, дао јој завичајни мирис, оживео стару српску госпоштину, призвао у помоћ српске краљеве и владаре, племиће и народ – много штошта легендама додао, измислио у њима, прилагодио их бајци“.

Драган Лакићевић у роману *Мач кнеза Стефана* (1993) догађаје из српске историје преноси у сферу фантастике, предања и мита. Радња романа до-

гађа се за време ропства под Турцима. Главни јунаци су деца која уз помоћ хајдука преотимају мач. Уз чудотворну моћ мача побеђују Турке и ките се ореолом славе. Таквом интерпретацијом националне прошлости Лакићевић је остварио аутентичан модел приповедања, који буди пажњу и подиже ниво свести малих читалаца.

Напоредо са делима из националне прошлости, јављају се романи и приповетке у којима је стварност савремене цивилизације транспонована у сферу мита и фантастике. У богатој продукцији текуће литературе за децу преовлађују дела у којима су описани догађаји и јунаци на граници реалног и иреалног. На тој равни пажњу заслужује роман *Зеленсело* (1997) Гордане Миливојевић, која је стварни свет птица, биљака и животиња заогрнула плаштом кероволске фантастике. Наративну структуру свога романа списатељица је конципирала на кохезионој снази поезије, музике и поетских слика.

У историји српске књижевности уопште, књижевност за децу је само један њен побочни еволутивни ток. Она је свој живот започела поезијом, уз коју ће се доцније јавити и прозне врсте, пре свих различите приповедне форме и роман. Развој прозних модела био је нарочито интензиван у другој половини XX века. Последњу деценију тог периода карактерише жанровско и тематско богатство свих форми и жанрова, а то је сасвим добар знак за једну релативно младу литературу која је коначно нашла свој идентитет и оправдала сврху свога постојања.

Дела поратне генерације писаца била су засићена идеологијом обнове и изградње, глорификовањем ратних успеха и борбе за слободу. Поред већ афирмисаних писаца, које предводе Десанка Максимовић и Бранко Ћопић, јавља се генерација младих од којих посебно ваља нагласити поезију Љубивоја Ршумовића, Драгана Лукића, Милована Данојлића, Александра Поповића, Бранка В. Радичевића, Бране Црнчевића и других, који покушавају да открију нове изражајне могућности језика и досегну модернији начин уметничког обликовања. Међутим, природа књижевности за децу, њена детерминисаност интелектуалним и емотивним особеностима малих читалаца, ограничава домете било којег експеримента или поетски радикализам књижевних школа и покрета. Та чињеница чини конвенционалним и променама неподобним овај вид уметничког стварања; зато у књижевном стварању за децу и младе нема песничких платформи и програма, нити екстремних стилских и језичких експеримената.

Ако се модерни токови књижевности за децу вежу за поезију Душана Радовића и генерацију која следи његов поетски кредо, лако се уочава да истовремено траје континуитет класичног и традиционалног стварања, оличеног у делу Десанке Максимовић, Бранка Ћопића, Воје Царића, Добрице Ерића, Живојина Д. Карића, Божидара Тимотијевића, па чак и млађих песника, попут Пере Зупца, Драгомира Ћулафића, Тода Николетића, Игора Коларова и других. Различити концепти уметничког стварања отворили су непрегледно поље дилема и питања, на релацији естетско – утилитарно, нонсенсно – поучно, забавно – корисно, смислено – бесмислено, као и у стилском изразу, избору детаља

и мотива, у идејном концепту одабраних садржаја и сл. Очигледно је да неки писци, следећи линију модерног, попут Александра Поповића, Владимира Стојшина, Гордане Брајовић, Мирјане Стефановић, Весне Ђоровић-Бутрић и других, дају предност нонсенсном и апсурдном у односу на логично, јасно осмишљено и класично уобличено. Природа њиховог стварања отвара дисонантне тонове критичког просуђивања и неслагања међу савременим критичарима, који такође стоје на раскршћу између естетског и утилитарног, или се сврставају у једнообразни корпус промишљања, по којем је добро само оно што је модерно, па макар било и бесмислено и уметнички бледо и неинвентивно.

У развоју српске књижевности за децу се не осећају изразите особености поетских програма, карактеристичних за поједине правце и епохе, књижевне покрете, програмска начела и песничке школе. Књижевност за најмлађе, међутим, није сасвим ослобођена стварањем изван модерних експерименталних форми, карактеристичних за литерарне токове XX века. Данашња књижевност за децу ближа је Аристотеловом поимању уметности него теорији Платоновог *мимесиса* – она може свет да представи ружнијим и лепшим него што је-сте, или бар онаквим какав је или какав би могао да буде. Дело не сме бити пука копија реалног, већ уметничка визија живота, у којој се природа и живи свет у њој, као у чаробном огледалу, пресликавају на безброј различитих начина. По томе, песник није само подражавалац природе, већ и стваралац који себи даје право да изнова ствара свет, другачији и лепши од онога у коме живи.

Поезија за најмлађе, као интегрални део песничке уметности, прилагођена је тематски стилски и структурално интелектуалном узрасту малог читаоца, али то никако не значи да се она ствара и обликује изван општих закона поетике. Свака песма, као конкретан уметнички чин, делић је опште, вечне лепоте која не постоји изван уметничког дела, као што ни дело не егзистира изван опште лепоте. Данас је све више песника који дају предност поетском и естетском над бесмислицама, досеткама или било којем виду стилског каламбура, снажног тренутног интензитета, али кратког даха. На тим позицијама је и поезија Пере Зупца, Ласла Блашковића, Ранка Симовића, Ђуре Дамјановића, Будимира Нешића, Слободана Станишића, Крстивоја Илића, Драгише Пењина, Стевана Пешића, Мирослава Настасијевића, Драгомира Ђулафића, Радомира Андрића, Владимира Андрића, Милована Витезовића, Предрага Чудића, Бошка Ломовића, Русомира Арсића, Драгорода Драгичевића, Николе Вујчића, Зорице Бајин Ђукановић и других, који су својим делом, сваки на свој начин, освежили књижевну продукцију савремене књижевности за децу и младе.

Међу ствараоцима који су снажно закорачили у XXI век има и писаца из старије генерације. Пре свих то се односи на Гроздану Олујић и Милована Данојлића, који са успехом пишу за децу и одрасле, али и на Љубивоја Ршумовића, Светлану Велмар-Јанковић, Милована Витезовића, Драгана Лакићевића и Тиодора Росића. Уз њих стасава генерација млађих стваралаца, који још увек траже свој књижевни израз и оригиналан стваралачки пут. Неки од њих се упу-

штају у несигурне воде књижевног експеримента, покушавајући, макар и на штету уметничке вредности, да остваре нове modele и нов стилски израз, али их у томе спутавају већ проверени начини уметничког обликовања, осведочена књижевна имена и читалачки аудиторij деце, који није ни интелектуално ни емотивно дорастао исконструисаним формама, осиромашеним емоцијом, ритмом и поетском мелодијом.

Књижевно дело за децу, ма колико било ново, не егзистира изван општих закона поетике. То се примећује и у поезији новог песничког сензибилитета, коју стварају Душан Ђурђев, Градимир Стојковић, Владимир Андрић и други песници који у дубинском слоју стихова скривају неку поруку или општељудску мисао. Проблем детета није свет у којем живи, већ свет који му намећу одрасли. Свет строгих прописа и норми је честа тема, предмет осуде или ироничног односа савремених писаца према свему што је страно природи и афинитету дечје необуздане природе. Писци каткад користе песничку слободу, не само у стварању кованица и употреби неграматичких облика, већ и у поетском жаргону за који се може рећи да је продукт урбане цивилизације. То се нарочито види у песмама инспирисаним интимним поривима детета, у ситуацијама када се оно не сналази најбоље у критичној фази одрастања и зрења, а нарочито у периоду адолесценције, првих љубавних чежњи, жеља, искустава и снова. Мирослав Антић је родоначелник такве поезије, али се ехо његовог говора и тематских преокупација осећа и у стварању Љубивоја Ршумовића, Рада Обреновића, Слободана Станишића, Гордане Брајовић, Моше Одаловића и других.

Различити видови „неореализма којим се понире у људско биће“ (Марковић 2003: 192) јесу чест начин и метод савремених писаца, нарочито у прозним моделима, инспирисаним актуелним проблемима модерног времена. О томе говоре романи Рада Обреновића (*Ми смо смешна породица*, *Тата викенд и мама викендица*, *Родитељи на навијање*), који су надахнути мотивима из живота просечне радничке породице, у којој се сукобљавају, прожимају и допуњују светови трију генерација – деце, очева и њихових дедова. Релефне слике породичног живота, оснажене пријатним тоновима здравог, спонтаног смеха, пружају малом читаоцу осећање душевне релаксације и вишесмерног духовног задовољства. Прозни модели репортерског типа (*Индија*, *Индија* Гордане Брајовић) или асоцијативног стваралачког поступка (*Шампион кроз прозор* Владимира Стојшина) све више размичу тематски оквир дечје литературе и релативизују границу између дела написаних за децу или за одрасле.

Запажања о којима је овде било говора, немају претензију коначних судова и оцена, јер је књижевност за децу још увек у експанзивној фази развоја, а већина поменутих писаца још увек активно ствара и није рекла своју последњу реч. То отвара нове хоризонте стварања и нове могућности сазнавања и тумачења литературе за децу и младе.

Литература

- Јекнић, Драгољуб (1994): *Српска књижевност за децу*, I, II, III, Београд, МАК
- Марковић, Ж. Слободан (2003): *Записи о књижевности за децу*. III, Београд, Београдска књига
- Милинковић, Миомир (2001): *Рефлекси авангарде и других школа и покрета на књижевност за децу између два рата*, Детињство, бр. 1–2, Нови Сад.
- Милинковић, Миомир (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу и младе*, Нови Сад, Змајеве дечје игре
- Обрадовић, Славољуб (2005): *Књижевност за децу I*, Алексинац, Виша школа за образовање васпитача
- Огњановић, Драгутин (1997): *Дечје доба*, Београд, Пријатељи деце
- Петровић, Тихомир (1991): *Дете и књижевност*. Лесковац
- Петровић, Тихомир (2010): *Књижевност за децу и сигнализам*, Београд, Годишњак факултета за културу и младе Мегатренд универзитета, год. II, стр. 437–449.
- Ристановић, Цвијетин (1997): *Српски пјесници за децу*, Бијељина, Завод за уџбенике.

Prof. Miomir Milinkovic, PhD

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

SERBIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE AT THE TURN OF THE MILLENNIUM

Summary

Serbian literature for children today is in an advanced stage of development, and it is the moment when we can speak about its heritage and its very fruitful production characterized by a wealth of themes and motifs, genre diversity and literary experiment, especially in the larger epic forms, first of all in modern novel.

The paper deals with the peculiarities of contemporary Serbian literature for children, from the standpoint of comparative, theoretical, generic and aesthetic analysis, based on the criteria of literary studies. The author carefully monitors the creativity of some writers and the importance of their work in development processes of Serbian literature for children and young people.

Key words: *literary work, style and language, thematic and aesthetic structure.*



Проф. др Стана Смиљковић

Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА НА ОСНОВНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: У тумачењу књижевног текста примереног рецепијенту основношколског узраста неопходна је промена начина читања, говорења и тумачења с обзиром на то да ново време прати и промене у психофизичком свету деце. Савремена књижевна продукција настоји да подстакне радозналост и машту ученика како би били мотивисани да размишљају о проблему и заузимају одређене ставове. Над неким појавама у језику писаца ученици ће се замислити, али ће схватити да до разумевања текста и решења могу доћи. Радост откривања језичке загонетке књижевног текста представља језичку мотивацију за даље и дубље учење језика и повезивање прочитаних садржаја.

У рецепцији књижевних дела за децу нема општеважећих модела и принципа, предлози који ће уследити, као и коментар аутора рада, у циљу су остварења највишег добра – а то је хармонија у сопственом бићу.

Кључне речи: *рецепција, књижевни текст, ученик, школа.*

УВОД

Сазнања о начину прихватања књижевног текста, уметничког дела, као и других стваралачких достигнућа, разноврсна су и богата. Степен развоја друштвених наука одређује другачији однос према језику и уметничком тексту. Наука о књижевности одувек је тежила да пружи смернице које ће читаоцу, не само слушаоцу и преносиоцу информације, омогућити да себе пронађе у књижевном делу, догради догађаје и осмисли дате слике које су садржане у њему. Историчари књижевности, методичари, као и научници језичких области, залагали су се за различите приступе интерпретацијама књижевних текстова. Под утицајем теоријских проучавања књижевности као уметности, ненаметљиво су се формирали методичко-дидактички захтеви интерпретације како би се ова настава подигла на један виши ниво којим се реализују стваралачки, проблемски и истраживачки задаци. Три незаобилазна чиниоца у сазнавању и откривању духовности и лепоте књижевног дела су: писац – уметничко дело – читалац. Теорија рецепције комплексно сагледава улогу читаоца и начина прихватања (Јаус, 1979).

Директна повезаност ових елемената указује на значај методичког приступа у комуникацији, као и повратној информацији која долази од читаоца. Од самих почетака интерпретације једноставнијих књижевних облика на основношколском узрасту, методика ове наставе укључује ученика као биће које је истовремено и естетски субјекат, које доживљава књижевно дело и, у зависности од узраста, исказује мисао, своје виђење лика или догађаја.

СТВАРАЛАЧКА МОТИВАЦИЈА И ЧИТАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Методика наставе српског језика и књижевности придаје значајну улогу квалитетно изабраним књижевним текстовима који у читанкама за млађе разреде основне школе треба да чине праве књижевне антологије, изворе лепе речи, ризнице мудрости које се из речи и значења непрекидно точи и улива у радознале дечје душе. Зато је улога наставника у проналажењу начина мотивације деце и поступака интерпретације изузетна. Рад у савременој школи која захтева психофизички развој ученика и укупну организацијску структуру, не може се замислити без креације, знања, иновација и посвећености наставника у личном примању књижевног текста, потом у интерпретацији. У тумачењу књижевних дела за децу посебну улогу имају истраживачки задаци који се усклађују са наставним циљевима и усмеравају према доминантним – естетским вредностима текста. Нови начин читања и расуђивања о књижевном делу представља стваралачки чин. Тајне које књижевно дело пружа изазивају жељу за трагањем и откривањем симболике и вишезначности књижевног узраста. Мисао Оскара Вајлда: „Правна је тајна света и књижевног дела оно видљиво, а не невидљиво“, поткрепљује напред изречену констатацију.

Богатство мотива и тема, поетски језик осавремењен модерном дечјом лексиком и примереност узрасту, омогућују наставнику интерпретатору књижевног текста увид у рецепцијску спремност ученика. Млади читаоци, уз помоћ учитеља, читањем крећу у светове књига који су њима недовољно познати и нови, покушавају да визуелно дочарају реалне или измаштане појаве, догађаје и ликове. На тај начин, реципирајући дело, и сами покушавају да стварају и да са већом креативношћу прилазе уметничком свету, пре свега богатству језичке мелодије, игри као феномену и симболу животног смисла. Као и у бајци која се, између осталог, усредсређује на функције јунака од значаја за ток и развој радње, тако и у настави, ученик усредсређује своја, дечја, искуства и у одређеним тренуцима исказује утиске сопственим језиком и стилем. Да би се то постигло, наставник треба да негује сензибилитет развијањем примаочеве способности да прочита текст. Он то остварује проналажењем поступака и развијањем методологије наставе књижевности (Марковић 1979: 94).

Богата књижевно-језичка и методичко-дидактичка литература, као и разноврсност књижевних текстова програма овога предмета за млађе разреде, намеће и одређене методичке, и шире, дидактичке захтеве за реализацију образовно-васпитних садржаја уз неизбежно увођење ученика у естетске вредности дела.

У том циљу, дајемо следеће предлоге који ће интерпретацију књижевног текста подићи на виши ниво, самим тим, и рецепцију:

- неопходност правовремене мотивације ученика за читање и разумевање књижевног текста како би током интерпретације били спремни да уоче његове елементе, функције јунака, описе појава и догађаја, субјективни став песника;
- полазећи од наставног програма, интерпретатор поштује психолошке основе учења, мишљења и говора ученика млађих разреда;
- наставник усклађује облике, методе и средства рада према тексту који се интерпретира ради постизања разноврсности у раду поштујући узраст и знање ученика;
- конкретном тексту прилази истраживачки ради анализе и откривања њених елемената;
- успоставља корелацију са другим наставним предметима и уметностима (ликовна, музичка, филмска);
- записује и објашњава застареле или непознате речи и изразе, као и нове и необичне речи и реченичне конструкције;
- одмерава захтеве интерпретације према интересовању и радозналости ученика како би њихова стваралачка машта дала своје виђење вредности књижевног текста кроз писмено или усмено изражавање;
- појачавање уметничког доживљаја књижевног текста различитим изражајним средствима у настави и др.

Поред наведених предлога, треба истаћи да је сваки нови књижевни текст нови доживљај дечје душе. Да би се то остварило, и сâм наставник, водећи дијалог са ученицима о књижевном делу, богати њихове радознале духовне светове како би схватили да је књижевно дело отворено за младе читаоце и тумаче.

Наведено је да писац, уметничко дело и читалац чине јединствену целину. У то нас уверава и песник Душан Радовић својом поезијом збирке *Поштована децо*, прозом *Причам ти причу* и др. Прича и песма о „другачијем поимању детета, тумачењем ствари и света дечјом логиком“ (Петровић 2001: 327), указује да књижевност као уметност „живи од соје лепоте“ (Петровић: 327). Тврђење Д. Радовића да се читава његова литература заснива на једном доживљају света блиском малој деци, остварена је у виду поетских светова у циклусу *Причам ти причу*. Почев од 1954. године, када је његова песма и прича започета, до данашњег дана, млади читаоци различитих генерација читају, причају, певају и сневају о лепоти игре речи и универзалним животним значењима.

Песник Душан Радовић сагледава дете коме се обраћа, о коме и за које пише из једног новог угла, откривајући притом дечју психологију и мисаоност. Он хвали и уздиже личност детета, подстиче његов дух, зове га у велику радионицу маште. Дечје видљиво или невидљиво „ја“ опседа и посматра песника, разговара са њим, мисли. Зато он не саветује и не држи предавања, већ понире у душу детета, открива жеље, страхове, смехове, враголије из којих извлачи речи којима на посебан начин прилази младом реципијенту или јунаку приче и песме. Допушта да дете изабере оно што га чини срећним и задовољним, тако да Радовићево дете не мора ништа, може само оно што хоће.

Циклус прича под називом *Причам ти причу* представља један наративно-лирски низ у коме су главни јунаци деца, животиње или предмети. Ништа у тим причама није непознато деци, па ни Радовићева игра речи и кованица. Необичним детаљима песник омогућава детету да сагледа и свет око себе, створи слику тога света у коме се радња приче догађа. Није допуштао да му се теме наметну. Он је трагао за њима. Зато је почетак већине прича бајковит. У свакој је одређено место збивања радње. Мисли у њима теку природно, неке су наизглед бесмислене, али дете неосетно схвата њихова значења уз помоћ звукова, узвика, питања, дијалога, изненадних преокрета, наивних објашњења ситуација. Песник причама оживљава и подстиче дечји дух. Он му само покаже пут приче, дете креће њеним током. Тако се остварује песникова жеља да се духовна и физичка енергија деце, као и немир одрастања искажу у свакодневним и једноставним ситуацијама. Игра речи и игра појмова у Радовићевом причању изазива смех. Дете не воли понављања, препричавања, увек тежи новом и интересантном. Прети опасност да увек иста прича са већ сазнатим током и крајем досади. Детету треба духовне хране како би пробистрило свој ум и обогатило језик. За њега обрнути ред речи представља велику маштаоницу у којој свакој ствари, појави и догађају одређује право место. У дисхармонији проналази ред на који га одрасли присиљавају. Разноврсност мотива у причама, ликови и догађаји су део њиховог психичког и реалног света, откривају и природу која слуша, али и која пише.

У животу је сан стварност. У сновима се догађају свакојака чудеса. Радовић, осим што измишља чуднозвучна имена јунака снова, омогућава деци да своје дневне догађаје обогате и продужавају у сновима. *Прича за Горданин сан* права је бајка и по току и по редоследу причања догађаја, с тим што у причи нема ширине. Чита се између редова, богати искуство и учи светским догодовштинама. Оквир сна отвара причу, прича се претаче у бајку, бајка у драму, а све то представља песму у прози о необичном сну девојчице. Радовић омогућава деци и младим читаоцима да се за трен пренесу у светове маште, концентришу до максимума како би разумели постављени проблем у причи.

Песник склапа приче о деловима тела и односу деце према њима. Дозом хумора и ироније, кроз маштање и причање деца неистину схватају као истину. У причи *Зашто деца чачкају нос* Радовић ствара чудесну слику. Осим што

измишља догађаје, ниже необичне кованице и именује далеке пределе и земље у којима деца чачкају нос, подстиче децу на мисао својим сугестивним причањем и необичним реченичним склоповима. И онда када је њихова мисао достигла врхунац, настаје нагли заокрет, вратоломно враћање стварности и блага опомена, уколико је деца разумеју и прихвате.

Играчке немају ону моћ о којој знају одрасли. Деци се забрањују интересантни предмети, а желе их као играчке. Она режу речима, али желе и маказима, јер се њиме могу правити нове и необичне играчке. Ту је и најлепша играчка чекић, за њом и шибице. Најдраматичнија је игра са малим прстом који има своје име – Ђура. Он је свуда присутан и у фијоци, и у рерни, игла га избоде па је несрећан што је нејак и што га гурају свуда да му нанесу бол, а када треба да уследи награда, Ђура се и не помиње. Кроз причу о малом прсту проговорио је бунтовни дечак схвативши неправду и неразумевање одраслих. То је и песничка борба против деградације дечје личности. Дете не допушта да се слобода његове личности у развоју спутава.

У причи се преплићу игре речи и мисли, то су игре свакодневице, игре дечјег живота, жеља да се дете речју очовечи. Књижевничка игра речи, изненадни заокрети у дечјем излагању и понашању, разликују се од говора старијих. Има се утисак да су то два различита света духа и говора. И различита су. Дете је у свом свету који саопштава игром, мислећи да је то најисправнији начин комуникације, а одрасли, мислећи да је њихово искуство и знање ту да опомене, научи и упути.

Радовићево дете је самосвојно, уме да се снађе и реши проблем независно од тога што меша килограме и сате, године и мере за дужину. Мисли својски као у *Причи о девојчицама*. Почетак је бајковит, низање детаља омогућава развој радње. Радовић уме да прекине низ изненадним питањем и констатацијом: како то може да се деси – четири девојчице, а три мачке. Хумористично ироничним тоном опомиње:

„То је свега четири девојчице и три мачке.
Једна мачка недостаје!
Која мачка недостаје?
Све мачке које постоје, оне већ постоје.
Не може ниједна мачка да недостаје.“

У дечјим световима има много занимљивости и у сновима, у причама, свакодневици. Највише у причама, а нарочито у *Причи о краљу Пуши*. Све је у његовом краљевству мало: море, у мору живе мале рибе, расту мале алге, лађе су мале, па према томе и људи. Таквим краљевством влада краљ Пуша, песник позива децу да га виде, он је још жив и мисли необичну мисао. То је дечја мисао, пуна маште и снова: шта би било када би принцеца мала као зрно бисера непрекидно плакала зато што се неће никада удати.

Деца воле животиње, зато Радовић прича о њиховом необичном животу. Од свакодневице прави приче, од њихових делова тела, такође. Тако репови мајмуна личе на праве правцате кишобране разних боја. Измишљена прича о мајмунима који увек привлаче деčју пажњу до краја прераста у стварну: висећи на грани наглавачке, мајмуни се смеју. Тај њихов смех је многострук: буди радозналост, опомиње, учи и деца схватају да песник није ништа ново о мајмунима рекао, само је дао слику њиховог живота.

Тако је и са китом који је у Радовићевој причи постао домаћа животиња. Писац најпре ствара атмосферу страха која гласи: кит је појео све животиње у мору, па је почео да једе и људе. Његово тело, прича писац, постало је право насеље у коме су живели људи. Настала је тескоба. Људи су се досетили: сами су почели да припремају храну. Организовали су живот у стомаку кита. Радовићево сугестивно причање умало да постане стварност да он у поенти све то не поремети констатацијом да је такав кит на глави имао велики водоскок из којег је шикљао млаз слане воде и просипао се на његове мале очи од којег су оне биле црвене.

Док је кит толио глад гутајући све што је живо, незахвални миш је изгрицкао своју кућу од сира. Заборавио је на сигурну кућицу у старој ципели, лепо му је било у рупи од сира. Ништа није радио, само је јео, спавао и био срећан. Појевши кућицу, наишао је на мачку која је скочила да га поједе. Настрадао би да се није вратио старој ципели. Свакодневица изазива смех код деце. Недоречено највише, па ко може нека поверује.

У причи *Крокодил* Радовић слика породицу крокодила, а највећу пажњу поклања најмлађем сину који је био непослушан и неваљао. Као у правим бајкама, отац и мајка су га одвели у шуму да га неко поједе. Сцене хумора наступају из гротескних ситуација када се дете крокодил обраћа мишу да га поједе. Свестан је казне, ојађен и ожалашћен што га родитељи не разумеју. Ни змија не жели да га поједе, једино је мрав пристао. Фантастична је димензија контраста, опозиција слаб-јак ни у једном моменту не збуњује ни јунака, ни децу. Мрав га је појео и он је отишао кући. Чисто деčјом игром речи песник разрешава драму, а крокодил је срећан што ће бити добар и што га нико више неће појести.

Из овог циклуса сазнајемо да Радовић има специфичан приступ детету, па самим тим и поетским текстовима које ствара. Све је у причама, наизглед, озбиљно, стварно, страшно, чудно, смешно, тужно и весело. Пред зачућеном децом писац се не смеје, сасвим озбиљно наставља маштање у песми и причи како би се играма свога духа и речи, сугестивним прилазом дозом пародије и ироније, различитим асоцијацијама забавио, дивео догађајима и световима снова и реалности. Певајући-пишући, Радовић ни једног момента не излази из естетске функције, без обзира на свој однос према књижевном стварању за децу. Полазио је од сазнања да је дух сваке речи којом је створио игру, хумор, фантастику шири од саме употребљене речи. Зато је Радовић радо читан песник.

ЗАКЉУЧАК

Школски програми и настојања методичара савремених погледа и опредељења доприносе да вредни књижевни текстови заузму видно место међу осталим областима овога предмета. Ученици читају и слободну лектуру, осим обавезне, размишљају о прочитаном, али наставни час и на њему наставни процес има задатак да усмери ученика ка вредностима које ће му помоћи да покаже своје креативне способности и размишљањем створи светове у складу са својим разумевањем симболике и игре. Присуство поетских и прозних текстова Душана Радовића у програму од I до IV разреда, али и на предшколском узрасту, говори о томе да оригиналност приступа детету – будућем човеку може бити мото многих поетским изненађењима позивом: *Седи да разговарамо* или *Није-него*.

Литература

- Илић, П. (1983). *Ученик, књижевно дело, наставник*, књ. III. Загреб: Школска књига.
- Ингарден, Р. (1971). *О сазнавању књижевног уметничког дела*. Београд: СКЗ.
- Јаус, Х. Р. (1979). *Садашње стање теорије рецепције*, Књ. критика 1. Београд.
- Марковић, В. (1979). *Један прилог примењеној теорији рецепције*, Књижевна критика, 1:94. Београд: Рад.
- Петровић, Т. (2001). *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет.
- Радовић, Д. (1963). *Причам ти причу*. Београд: Просвета.
- Смиљковић, С. (2005). *Настава II*. Врање: Учитељски факултет.

Prof. Dr. Stana Smiljkovic

University of Nis, Teacher-training Faculty in Vranje

RECEPTION OF A LITERARY TEXT AT PRIMARY SCHOOL AGE

Summary

In the interpretation of a literary text appropriate to the recipient of the primary school age, it is necessary to change the ways of reading, speaking, and interpretation due to the fact that new time is accompanied by changes in the psycho-physical world of children. Modern literary production seeks to encourage curiosity and imagination of students to be motivated to think about the problem and take certain positions. Students will contemplate about some phenomena in the language of writers, but will realize that it is possible for them to come to an understanding of the text and the solutions. The joy of discovering linguistic puzzles of a literary text is the linguistic motivation for further and deeper language learning and networking of the read content.

In the reception of literary works for children there are no generally accepted models and principles; the proposals that will follow, as well as the comment of the author of the work intend to achieve the highest value – and that is harmony in own being.

Key words: *reception, literary text, student, school.*



Доц. др Мирјана М. Стакић

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ИНДИВИДУАЛНОГ ОБЛИКА РАДА У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Апстракт: У раду се разматра улога и значај индивидуалног облик рада у интерпретацији књижевног дела. Пратећи овај организациони облик рада, у коме ученик ради самостално задатак, без размене информација са другим ученицима, кроз све важније методичке радње при интерпретацији књижевног текста (читање текста, проналажење непознатих речи, тематско-идејну, језичко-стилску и композициону анализу), показујемо да се књижевно дело може интерпретирати и самосталним радом ученика. Примена индивидуалног облика рада пружа ученицима могућност да се током интерпретације књижевног дела ослањају на сопствена знања и искуство, да сами савлађују тешкоће и напредују сопственим ритмом рада, а истовремено не умањује активност и улогу наставника, који усмерава и организује интерпретативни ток. Индивидуалним обликом рада у интерпретацији књижевног дела, кроз припремање ученика за самообразовање, остварује се један од примарних циљева наставе књижевности, развија се љубав према књизи и читању. Формира се и васпитава будућа читалачка публика, која ће имати развијени литерарни сензибилитет и естетски укус, и сама вредновати и тумачити књижевне текстове.

Кључне речи: индивидуални облик рада, интерпретација, књижевно дело, ученик, наставник.

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОБЛИЦИ РАДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

У настави српског језика могу се у раду са ученицима примењивати различити организациони облици рада, типа фронталног, групног, рада у пару или индивидуалног рада. У методичкој литератури се препоручује да се различити облици рада комбинују да би се ученици додатно мотивисали, активно учествовали у раду и при томе максимално ангажовали бројне потенцијале личности (интелект, машту, емоције, радозналост, стваралачко и критичко мишљење, истраживачки дух и сл.).

Интерпретација књижевног дела се најчешће организује уз комбинацију и смењивање различитих облика рада: у уводном делу часа, у циљу мотивације за читање књижевног текста, наставник ради фронтално, потом се приступа чита-

њу које може бити организовано посредством различитих облика рада, етапе рецепције и тумачења непознатих речи најчешће се организују фронтално, док се у даљем току обраде, бројни аналитичкосинтетички поступци током интерпретације, типа композиционе, тематскоидејне и језичкостилске анализе, могу организовати фронталним радом или дељењем ученика у групе (парове) уз задавање колективних задужења и радних налога, или индивидуално усмереним радним налозима и задацима везаним за поједина методичка поступања, да би се потом, проверила њихова оствареност. У завршном делу часа, који представља стваралачку синтезу, наставник, такође, може комбиновати све наведене облике рада, тако што ће задавањем питања намењених групи или појединцу, најчешће у форми наставних листића, проверити да ли су ученици доживели, разумели и усвојили најважније мисаоне, идејне и естетске вредности анализираног књижевног дела.

У наставној пракси, када је реч о интерпретацији књижевног текста, доминира фронтални облик рада, док се групни и индивидуални користе само у неким сегментима. Тако се индивидуални облик рада најчешће примењује током усмереног истраживачког читања књижевног текста, решавања индивидуално задатих истраживачких задатака у различитим фазама интерпретације и у току израде домаћих задатака. Неопходно је да се овај облик рада у коме ученик ради самостално, без размене информација са својим друговима, што више укључује у интерпретативни рад на књижевном тексту. Ученик би се на тај начин оспособљавао да самостално, према својим способностима, решава питања, задатке и радне налоге и имао могућност да се ослања на сопствена знања и искуство, да сам савлађује тешкоће и напредује сопственим темпом рада, што представља и ефикасан вид припреме за самостално учење. Циљ је „подизање младих нараштаја до линије на којој се сваки појединац може исказати као свестрано образована личност способна да решава литерарне проблеме или конкретне задатке у оквиру делатности којом се бави, да ствара и креира, да истражује, закључује и уопштава и да непрестано даје допринос колективу у коме ради и средини у којој живи” (Смиљковић и Милинковић 2008: 21).

ИНДИВИДУАЛНИ ОБЛИК РАДА У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Часови српског језика, када је реч о настави књижевности на којој је заступљен индивидуални облик рада ученика, према садржају који се обрађује, могу се поделити на:

- (1) часове самосталног рада у интерпретацији књижевног текста;
- (2) часове самосталног рада у проучавању стваралаштва писца;

(3) часове самосталног рада у проучавању књижевног правца или епохе (Росандић 1986: 142).¹

У методичкој литератури и наставној пракси највише су афирмисани часови самосталне интерпретације књижевног текста. Међутим, у литератури намењеној практичарима недостају конкретни примери да се књижевно дело обрађује само посредством индивидуалног облика рада, што је и делимично разумљиво, јер тумачење књижевног дела представља сложен процес који се одвија кроз дијалог свих учесника у наставном процесу, разговор у коме ученици постају равноправни саговорници наставнику и активни учесници наставе. Жива реч је неопходна у појединим етапама интерпретације да би се разменила мишљења и ставови, исказале емоције и тако открили значењски потенцијали често скривени у сложеној структури књижевног текста. Сложеност и динамичност интерпретације не значи да се интерпретацији књижевног дела не може приступити само посредством индивидуалног облика рада. Потребно је привикавати ученике да књижевно дело самостално тумаче, тако што ће се током интерпретације, у појединим етапама интерпретације и методичким поступцима који је прате, постепено уводити индивидуални облик рада, у његовим различитим дидактичким облицима: варијанта усмереног или вођеног индивидуалног рада и варијанта слободног или потпуно самосталног индивидуалног рада (Продановић, Ничковић 1974: 86).

У млађим разредима основне школе ученици се уводе у усмерени или вођени индивидуални рад и тако постепено припремају за слободни или самостални његов облик. Узрасне специфичности ученика донекле ограничавају могућности примене индивидуалног облика рада јер – да би се књижевно дело самостално протумачило – ученици морају добро да овладају вештином читања и писања и да поседују одређени степен емотивне зрелости, знања и искуства. Зато је и нагласак на томе да се овај облик рада у интерпретацију уводи постепено.

Постепено привикавање и оспособљавање ученика за индивидуални рад има велику улогу јер омогућава ученицима да, у ускладу са својим могућностима, самостално вреднују књижевно дело, откривају и тумаче значењске и стилске вредности уметничког текста и на тај начин, кроз њихово припремање за самообразовање, остварује се и један од примарних циљева наставе књижевности, развија се љубав према књизи и читању.

Интерпретација књижевног дела у целини заснована на индивидуалном облику рада ученика може се осмислити и организовати на часовима матерњег језика у средњој школи, али се такав организациони облик рада у тумачењу може применити и у основној школи. Целокупну интерпретацију књижевног дела засновану на индивидуалном облику рада у основној школи треба организовати повремено, у циљу мотивисања ученика за самостални рад, развијања код њих само-

¹ Сви наведени типови часа нису прилагођени сазнајним могућностима ученика у основној школи, то се првенствено односи на самостални рад у проучавању стваралаштва писца и у проучавању књижевног правца или епохе.

контроле и могућности да упознају властите потенцијале, али и слабости. При томе наставник треба да буде добро припремљен, да методички и методолошки осмисли сваку етапу интерпретације и води рачуна о томе да она буде прилагођена могућностима сваког ученика, уз могућност постављања диференцијалних задатака.

Припрема наставника за организовање интерпретације књижевног дела посредством самосталног рада ученика обухвата и испитивање свих елемената који могу утицати на успешност самосталног рада ученика, а првенствено:

- (1) способност самосталног читања и разумевања текста;
- (2) способност издвајања и бележења важнијих података;
- (3) способност сређивања и вредновања података;
- (4) способност писања везаног текста.

Наставник има активну улогу у свим етапама интерпретације, јер ученицима у усменој или писаној форми (путем наставних листића) даје неопходна упутства и објашњења која се тичу начина рада, решавања задатака и радних налога, временске организације и контроле целокупног аналитичкосинтетичког интерпретативног процеса. Наставникова усмена упутства имају карактер инструктивне делатности „која омогућава ученицима да на економичан начин сами долазе до одговарајућих сазнања“ (Николић 1992: 42).

Сматрамо да је могуће интерпретирати књижевно дело само посредством индивидуалног облика рада и у млађим разредима основне школе, конкретно, већ од четвртог разреда. Ученици на овом узрасту поседују одређена знања, искуство и зрелост, делимично изграђене радне и читалачке навике, и искуство у интерпретацији и тумачењу књижевних текстова, али да наставник мора бити добро припремљен за овакав приступ књижевном делу и само повремено (највише до два пута у току школске године) организовати интерпретацију само посредством самосталног рада ученика, а у свим осталим случајевима комбиновати индивидуални облик са осталим организационим облицима рада.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПЕСМЕ *АЖДАЈА СВОМЕ ЧЕДУ ТЕПА* ПОСРЕДСТВОМ ИНДИВИДУАЛНОГ ОБЛИКА РАДА

Интерпретацију књижевног дела посредством индивидуалног рада ученика приказаћемо на примеру лирске песме Љубивоја Ршумовића *Аждаја своме чеду тепа*,² која се анализира у четвртој разреду основне школе (Опачић-Николић и Пантовић 2006: 46).

² Љубивоје Ршумовић: „Аждаја своме чеду тепа“
Аждаја своме чеду тепа:
„Наказице моја лепа!
Оставићеш своју мајку,

Индивидуални рад ученика на тумачењу лирске песме темељи се задацима истраживачког карактера који захтевају „највиши ступањ спознајне самосталности“ (Росандић 1986: 146). Истраживачки задаци се ученицима деле путем наставних листића, а у циљу рационализације наставног времена, наставник их може обележити бројевима и одједном поделити у уводном делу часа, а ученике током интерпретације усмеравати којим редоследом и када приступају њиховом решавању.

У самосталном раду ученика, у интерпретацији коју ћемо представити, сазнајна самосталност је изражена кроз рецепцију књижевног текста, саму интерпретацију и језичко изражавање у писаној форми.

Изложени модел интерпретације представља само један од могућих начина приступања књижевном тексту, јер методика наставе матерњег језика не признаје никаква шаблонска решења и унапред дате и једино могуће интерпретативне моделе.

Уводни део часа

1. Мотивација за читање лирске песме

У уводном делу часа, наставник ће објаснити ученицима да ће се интерпретативни рад на књижевном тексту који ће анализирати донекле разликовати од анализе на који су они навикли и да се њена специфичност састоји у томе да ће сваки ученик бити у улози наставника, односно да ће сам покушати да анализира књижевни текст и открије у чему се састоје његове вредности.

У циљу мотивације и изазивања радозналости за читање књижевног текста, ученицима ће се поделити наставни листић са следећим садржајем.

и отић' у неку бајку,
Јешћеш људе као репе,
најмилији мој акрепе.
Шта ће с тобом бити, ко зна,
лепотице моја грозна?
Бићеш личност негативна,
ругобице моја дивна!
А твоја ће јадна мајка
целог века да се вајка!“

Наставни листић 1. – Мотивисање за читање песме

Свако од вас има особу којој је изузетно драг. Кад неког волимо и кад нам је близак, ми му обично упућујемо речи нежности, љубави и тоpline. Тако ће мама или бака своје чеду тепати са: „злато“, „душо“, „љубави“...

Присетите се како су вама тепале и каквим су вас све драгим именима називале особе које вас воле.

Наведите бар четири таква имена:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

За уводни део часа (давање упутстава и мотивацију за читање путем наставних листића) планирано је седам минута.

2. Најава циља часа

Пошто су ученици решили захтев на наставним листићима који имао за циљ да евоцира сећања на драге особе и побуди емоције које изазивају топле речи обраћања, наставник најављује наставну јединицу и упућује ученике на *Читанку* и текст који ће се интерпретирати. Тиме започиње главни део часа чије је трајање временски ограничено на 30 минута наставног времена.

Главни део часа

1. Читање лирске песме и њена рецепција

Читање лирске песме организује се као читање у себи (усмерено читање) које прате истраживачки задаци усмерени ка проверавању у ком је смеру текла рецепција уметничког текста. Постајање естетског доживљаја омогућава тумачење књижевног текста, јер уколико ученик остане равнодушан према књижевном делу, онда такво дело, по мишљењу Павла Илића, није испунило основни разлог свог постојања, јер утисци представљају „градитеље естетске реалности“ (Илић 1980: 107).

Наставни листић 2. – Читање и рецепција песме

На страни 46. у твојој *Читанци* налази се песма Љубивоја Ршумовића „Аждаја своје чеду тепа“. Прочитај је пажљиво и видећеш да се у њој пева о једној сасвим необичној аждаји, која се разликује од страшних бића о којима си слушао или читао народне приче и бајке.

Након читања песме, размисли по чему се разликује ова поетска јунакиња од њених безимених рођака из народних предања и покушај да забележиш бар пар разлика.

Аждаја из бајке је:

Аждаја из песме је:

Каква осећања је код тебе изазвало понашање ове необичне аждаје?

Због чега? Покушај да свој одговор поткрепиш стиховима из песме.

Захтев да ученици своје доживљаје и емоције поткрепе примерима из уметничког текста представља функционалан начин да се истакну његови важнији делови. Испитивање рецепције путем наставних листића уводи ученике у самоанализу властитог читалачког понашања, које је веома важно за формирање будућег књижевног укуса и литерарног сензибилитета.

Након индивидуалног самоиспитивања рецепције следи даљи аналитичко-косинтетички рад на интерпретацији лирске песме.

2. Аналитичкосинтетички рад на интерпретацији лирске песме

Аналитичкосинтетички рад на тумачењу књижевног текста осмишљен је као самостални облик рада ученика на интерпретацији песме Љубивоја Ршумовића. Планиран је кроз поновљено читање текста, које има карактер истраживачког усмереног читања, а прате га истраживачки задаци и радни налози којима су обухваћене тематске, идејне, композиционе и језичкостилске вредности лирске песме.

Истраживачки задаци:

Поново прочитај у себи песму Љубивоја Ршумовића и обрати пажњу на следећа питања и задатке. Придржавај се понуђеног редоследа у њиховом решавању, а уколико ти неки задатак изгледа сложено, заједно ћемо га решити на наредном часу.

1) Можда се у песми јавља нека реч која ти није позната или довољно јасна, зато пажљиво прочитај објашњење непознатих речи које је дато у дну текста. Уколико твоја непозната реч није садржана у том објашњењу, препиши је у школску свеску и њено значење протумачи у оквиру домаћег задатка.

2) Пронађи и препиши у школску свеску речи којима аждаја тепа своје детету. Упореди их са речима којима су теби тепале и исказивале нежна осећања особе које те воле. Постоји ли међу тим речима нешто заједничко, неко осећање које их повезује? Покушај да из тог заједничког сам формулишеш основну тему песме. Забележи је у свесци.

3) Шта из аждајиног опхођења према свом чеду можеш да закључиш о њој:

- а) Аждаја је брижна мајка која воли своје чедо;
- б) Аждаја је љута на своје дете, па га грди;
- в) Аждаја се само шали са својим дететом.

Препиши одговор за који си се определио у школску свеску и покушај да га објасниш. При томе се слободно можеш послужити и стиховима из песме.

4) На колико би целина могао да поделиш песму? Именуј сваку целину и покушај да се у томе што више служиш стиховима из песме. Запиши називе именових целина у своју свеску.

5) Која ти је целина била најлепша, најинтересантнија или најдуховитија? Размисли због чега.

6) Аждаја из песме спаја речи које иначе не стоје заједно: *лепа наказа, најмилији акреп, грозна лепотица, дивна ругоба*. Због чега је песник употребио те необичне спојеве? Можеш ли да своје одговоре формулишеш у облику реченица у којима ћеш исказати основне поруке песме.

7) Размисли о стиховима којима се песма завршава. Због чега ће „јадна мајка аждаја целог века да се вајка“? Како би то протумачио? Због чега је аждаја забринута? Своја размишљања забележи у виду краћих запажања

8) Од речи које си издвојио да њима мама аждаја тепа свом чеду, приметићеш да неке од њих значе нешто умањено, а употребљене су из милоште. Покушај и ти да речи којима су теби тепали, да би исказао додатни степен нежности, умањиш. Запиши те умањенице.

Завршни део часа

Стваралачка синтеза, у којој се обједињавају мисаони, емотивни и естетски донети рецепције и резултати до којих се дошло аналитичкосинтетичким самосталним радом на тумачењу лирске песме, планирана је за завршни део часа и за њену реализацију предвиђено је осам минута. Наставник је организује, такође, путем наставног листића, који садрже диференцијалне задатке према критеријуму интересовања која је побудио уметнички текст и који могу ићи у правцу рационалног промишљања, запамћивања или развијања маште и стваралачких потенцијала личности.³

³ Наставни листић може садржати и питање којим ће учитељ замолити ученике да дају своје мишљење о оваквом начину рада на анализи књижевног текста, да ли им се допада или не, и због чега. Одговори ученика пружиће драгоцене информације о томе колико им је самостални рад на интерпретацији књижевног текста близак, као и шта би ваљало поправити или побољшати како би се отклониле евентуалне слабости и недостаци.

Наставни листић 3. – Стваралачка синтеза

Прочитај задатке који следе и определи се за само један који ти се највише допада:

1. Прочитај пажљиво песму неколико пута, а затим затвори Читанку и покушај да по сећању запишеш стихове у своју свеску. Обрати при томе пажњу на правопис.
2. Илуструј, по избору, једну целину из песме.
3. Пронађи и подвуци у песми придеве. Примићеш да они описују именице уз које стоје тако што означавају особину која је у супротности са њиховим квалитетом. Покушај да их замениш са придевима који би описивали именице у складу са њиховом природом. Шта би се у том случају десило са песмом? Забележи своја размишљања.
4. Читајући песму уочи шта је у њој реално и могуће, а шта фантастично. Запиши своја запажања.
5. Можда је ова песма побудила у теби жељу да и ти напишеш песму или краћи састав о необичној аждаји. Уколико јесте, покушај и пусти машти на вољу.

Домаћи задатак

Наставник за домаћи задатак задаје ученицима да напишу писани састав на тему: *Испричаћу Вам причу о необичној аждаји и њеном сину*. Затим прикупља наставне листиће и свеске за школски рад, како би након проверавања ученичких одговора имао потпунији увид о томе да ли су они доживели, разумели и прихватили тематскоидејне и естетске вредности анализираних песме. Уколико није задовољан постигнутим резултатима, може организовати час поновљене интерпретације песме и објаснити ученицима да је његов циљ да упореде сазнања до који су дошли самосталним радом са резултатима који су резултат промишљања целог одељења. Пред њиме стоји и могућност да се на часу анализе домаћег задатка који је тематски везан за предметну дочараност уметничког света, поново протумаче само они сегменти текстове структуре за које је установио да нису били предмет критичког промишљања ученика или да се њихово доживљавање, прихватање и тумачење не подудара са значењима и вредностима књижевног текста.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У методичкој литератури доминира став да је интерпретација књижевног дела која је у целини заснована на индивидуалном облику рада примерена средњошколском образовању, док су мишљења методичара подељена о томе да ли се она може успешно реализовати у завршним разредима основне школе (Росандић 1986: 144). Такви ставови полако постају део традиционалног теоријског методичког промишљања наставне праксе. Савремено дете, под утицајем модерног информатичког и техничког друштва и средстава масовне комуникације, много брже психофизички сазрева у односу на дете истог узраста дете из перида од пре само једне деценије. Убрзани процес

сазревања детета захтева и промену његовог положаја у наставном просецу јер – да би настава била успешна – ученик мора и сам да учи (Ђорђевић, Поткоњак 1985: 334).

Интерпретација књижевног дела у којој ученик кроз све аналитичке етапе самостално ради на књижевном тексту, решава задатке и стиче информације, може организовати и у млађим разредима основне школе, када се за то стекну конкретни услови, у смислу доброг овладавања техникама читања и писања и сазнајне самосталности која се огледа у способности рецепције и разумевања прочитаног. Кроз пример интерпретације лирске песме Љубивоја Ршумовића *Аждаја своје чеду те-на*, демонстрирано је да се књижевно дело може тумачити само посредством индивидуалног облика рада већ од четвртог разреда основне школе. Међутим, у томе не треба претеривати. На наставнику је да индивидуални облик рада постепено укључује у интерпретацију, а да самостални рад ученика који ће доминирати у свим методичким поступањима у процесу интерпретације књижевног дела уводи (само) повремено, у циљу упознавања ученика са новим облицима рада и подстицања код њих маште, радозналости, креативности и самопоуздања. Самостални рад на књижевном тексту оспособљава ученике за самообразовање кроз процес самовредновања прочитаног, на тај начин формира се и васпитава будућа читалачка публика.

Претеривање исказано у пренаглашеној употреби овог организационог облика рада може да има и негативне ефекте, првенствено када је реч о социјализацији ученика, јер им не пружа могућност да колективно решавају задатке и размењују мишљења. Такође, интерпретација књижевног дела је динамичан процес, који захтева да се мишљења, ставови и емоције вербализују и често критички преиспитају суочени са туђим промишљањима и емоцијама у конструктивном дијалогу који може попримити и полемички карактер. Стога се и интерпретација најчешће организује као комбинација свих организационих облика рада који су заступљени у наставној пракси.

Литература

- Ђорђевић, Ј., Потконјак, Н. (1985). *Pedagogija*. Београд: Научна књига.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Друго издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илић, Р. (1980). *Lirska poezija u savremenoj nastavi*. Novi Sad: Radnički univerzitet „Radivoj Ćirpanov“.
- Опачић-Николић, З., Пантовић, Д. (2006). *Прича без краја – Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1984). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства СРС.
- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazivanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање – Ужице: Учитељски факултет.

Dr/PhD Mirjana Stakić

University of Priština, Kosovska Mitrovica, Faculty of Education in Prizren–Leposavić

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE INDIVIDUAL FORMS OF WORK IN THE INTERPRETATION OF A LITERARY WORK

Summary

We discuss the role and importance of the individual forms of work in the interpretation of a literary work. Following this organizational form of work, in which the student works independently without exchanging information with other students using all major methodological actions in the interpretation of literary texts (reading text, finding unknown words, thematic-conceptual, linguistic and stylistic and compositional analysis), we can see that a literary work can be interpreted by the independent work of students. The use of individual forms of work gives students the opportunity to rely on their own knowledge and experience over interpretations of literary works, to be able to overcome obstacles and to advance their own pace of work, and at the same time it does not diminish the activity and the role of the teacher, who directs and organizes the interpretative progress. The individual work in the interpretation of a literary work by preparing the students for self education, achieves one of the primary goals of teaching literature, developing love for books and reading. It forms and educates future readers, who already have developed literary sensibility and aesthetic taste, and are able to evaluate and interpret literary texts.

Key words: *individual work, interpretation, literary work, student, teacher.*



Доц. др Далиборка С. Пурић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

НАСТАВА И КУЛТУРА ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА

Апстракт: Култура говора и култура писања као темељни вредносни чинилац опште културе у значајној мери се стиче, негује и усавршава у настави. Осмишљена језичка комуникација предуслов је за остваривање образовних и васпитних захтева не само у настави српског језика, већ и у настави уопште. Развијање и неговање језичке културе, поштовање правила књижевног (стандардног) језика у усменом и писаном изражавању представљају неке од задатака наставе српског језика.

Аутор у раду испитује мишљења учитеља о томе: (а) у којој мери је настава значајна за унапређивање културе језичког изражавања; (б) који фактори наставе у највећој мери доприносе подстицању културе језичког изражавања ученика млађег школског узраста. Резултати истраживања показују (а) да је настава *значајна* за подстицање културе језичког изражавања; (б) фактори наставе који у највећој мери доприносе култури језичког изражавања ученика су *уџбеник и наставни програм*, а у најмањој мери *наставни садржаји и организација наставе*. Пошто садржаји у уџбенику усмеравају ученичку пажњу на различите структурне елементе књижевног текста и на тај начин подстичу језичко и стилско уобличавање исказа, прецизно изражавање мисли, лепо говорење и писање, у складу са језичком нормом, уџбенику припада важно место у процесу развијања, усавршавања и неговања језичке културе ученика. Међутим, учитељи су последње место по доприносу унапређивању културе језичког изражавања доделили организацији наставе, која у великој мери зависи од учитеља, као креатора наставног рада. На тај начин, чини се да пренебрегавају чињеницу да је учитељ кључни чинилац наставе српског језика која ученике треба систематски и непрекидно да оспособљава за садржајно и функционално, усмено и писано језичко споразумевање на нивоу условљеном узрастом и одређеном програмским захтевима.

Кључне речи: *култура језичког изражавања, настава српског језика, учитељ, ученик.*

УВОД

Култура језичког изражавања у ширем смислу, представља цивилизацијску тековину, део културе живљења и културе мишљења. Иако превазилази границе наставног процеса и „чини основу релевантних комуникативних релација у друштву“ (Јањић 2008: 11), култура говора и култура писања као темељни вредносни чинилац опште културе у значајној мери се стиче, негује и усавршава у настави.

Задатак културе језичког изражавања јесте да утврди најбоље комбинације језичких знакова с обзиром на ефикасност комуникације и да усавршава језичко-изражајна средства, а њен крајњи циљ је успостављање квалитетне комуникације (Стевановић, Максић, Тењовић 2009). Комуникација је процес који се састоји од две врсте способности или компетенција: језичке и комуникацијске. Појам језичке способности (*language competence*) односи се на овладавање језичким делатностима: слушањем, говорењем, читањем и писањем. Комуникацијска способност (*communicative competence*) може се одредити као „способност говорника да помоћу језичних исказа оствари своју комуникацијску намеру“ (Bakota 2010: 11). За разлику од језичке компетенције, комуникацијска компетенција односи се не само на познавање структура језика, већ и на начела употребе тих структура у различитим друштвенокултурним активностима, односно подразумева поседовање граматичке компетенције и социolingвистичких правила употребе те граматике (Vrhovac 2001: 16). Комуникацијска компетенција, према мишљењу Нуана, укључује: (а) знање граматике и речника, (б) знање правила говора (нпр. како започети и завршити разговор, о којим темама се може разговарати, како се обратити различитим особама и у различитим ситуацијама и слично), (в) знање како користити и одговорити на различите типове говорних чинова као што су: захтеви, извињења, захвалнице, позиви и слично, (г) знање како на одговарајући начин користити језик (Nuан 1999: 226). Комуникацијска компетенција, као способност служења језичким знањем у споразумевању (Pavličević-Franić 2005) укључује познавање граматичких правила (фонетских, фонолошких, морфолошких, синтаксичких, семантичких), али и прагматичких, комуникацијских, социolingвистичких, као и културолошких, која се примењују у процесу споразумевања (Bakota 2010).

У млађим разредима основне школе нагласак је на комуникацијској компетенцији, односно на познавању језика којим се ученик може служити у различитим ситуацијама споразумевања (говорним и писаним). Савремени приступи оспособљавању у домену комуникацијске компетенције подразумевају стицање не само језичког (лингвистичког), већ и социolingвистичког и прагматичког знања језика. Осмишљена језичка комуникација предуслов је за остваривање образовних и васпитних захтева у настави уопште. Према *Закону о основама система образовања и васпитања* (2013), језичка писменост представља један од најзначајнијих циљева васпитнообразовног процеса. Циљ на-

ставе српског језика јесте да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на коме ће се правилно усмено и писмено изражавати (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006). Програмски захтеви у домену културе језичког изражавања односе се на развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање на српском језику. Систематски, континуиран и плански осмишљен рад на унапређивању говорног израза ученика основа је квалитетне наставе говорне културе. Остваривање задатака наставе који се односе на културу језичког изражавања везано је не само за наставу српског језика, већ и за наставу осталих наставних предмета, као и за ваннаставне активности. С друге стране, наставни садржаји културе језичког изражавања имплицитно су укључени у наставне садржаје осталих предметних подручја наставе српског језика, посебно књижевности и језика. Овакав, интегративни приступ отвара могућности за обликовање језичко-литерарног укуса, богаћење речника, усвајање књижевнојезичке норме, речју, подстицање, стварање и неговање културе језичког изражавања ученика.

Култура језичког изражавања, која „подразумева виши ниво владања говором (усменим и писменим)“ (Цветановић 2001: 68), представља „базичну вештину за целокупно образовање, а усмено и писмено изражавање јесу претпоставке за успешно овладавање школским садржајем“ (Стевановић, Максић, Тењковић 2009: 161). Различити фактори наставе утичу на културу језичког изражавања, од наставног програма, наставних садржаја, уџбеника и приручника, преко наставника који бира и компонује наставне методе, средства, облике рада, планира и организује активности на наставном часу, подстиче и усмерава богаћење језичке културе ученика, до језичког нивоа средине, породице и друштва у социјалном микроокружењу, као и утицаја мас-медија и осталих елемената макроокружења. С обзиром на то да је језичка култура незаобилазни део опште културе, у настави би требало „са много више одлучности неговати кохерентно, логично и економично изражавање“ (Bugarski 1986), како би, унапређењем језичке културе, био унапређен ниво опште културе како појединца, тако и друштва у целини.

У раду смо желели да испитамо допринос наставе подстицању културе језичког изражавања ученика млађих разреда основне школе. У том циљу организовали смо истраживање како бисмо утврдили у којој мери је настава значајна за унапређивање културе језичког изражавања и који фактори наставе у највећој мери доприносе подстицању културе језичког изражавања ученика млађих разреда основне школе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у мају 2013. године, на узорку ($N = 181$) који је одабран из популације учитеља запослених у основним школама на територији Републике Србије. Узорак су чинили учитељи из 25 школа из *Златиборског, Моравичког, Рашког, Колубарског и Шумадијског* административног округа. Према годинама радног искуства, најбројнији су били учитељи који имају између 11 и 20 година искуства у настави (70 или 38.7%), затим они који раде у школи између 21 и 30 година (66 или 36.5%) и они који имају до 10 година радног искуства (24 или 13.2%), док је 21 или 11.6% учитеља имало више од 30 година искуства у настави. Међу анкетираним учитељима 140 или 77.3% имало је завршене академске студије, док је 41 или 22.7% имало завршену вишу школу.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе. Подаци неопходни за истраживање прикупљени су анкетирањем. Сачинили смо анкетни упитник затвореног типа, у коме се од учитеља тражило да одаберу један од понуђених одговора или рангирају факторе наставе према доприносу култури језичког изражавања ученика. Истраживање је било анонимно, како би се избегло давање пожељних одговора.

Зависну варијаблу представљали су ставови учитеља о значају наставе и доприносу појединих фактора наставе унапређивању културе језичког изражавања ученика. Као независне варијабле операционализована су следећа обележја учитеља: године радног искуства (до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година, више од 30 година) и стручна спрема (виша, висока).

Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету IBMSPSS Statistics 20. Исказани су статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека. Од анализа које омогућавају статистичко закључивање коришћен је хи квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Значај наставе за подстицање културе језичког изражавања ученика

Првим задатком истраживања желели смо да утврдимо у којој мери је настава значајна за унапређивање културе језичког изражавања ученика млађег школског узраста. Према мишљењу више од половине анкетираних учитеља (95 или 52.5%), настава је *значајна* за унапређивање културе језичког изражавања ученика, док 69 или 38.1% анкетираних сматра да је настава *веома значајна*

за подстицање језичке културе ученика (*табела 1*). Да настава *није нарочито значајна* за подстицање културе језичког изражавања ученика, сматра 5 или 2.8% анкетираних учитеља, док 3 или 1.7% њих има негативан став према овом питању и сматра да настава *уопште није значајна* за подстицање језичке културе ученика.

Табела 1. *Значај наставе за подстицање културе језичког изражавања ученика у зависности од година радног искуства*

Године радног искуства	Веома је значајна	Значајна је	Нисам сигуран	Није нарочито значајна	Уопште није значајна	Укупно	$\chi^2=45.124$ df = 12 p = .981
До 10	19 79.2%	1 4.1%	4 16.7%	0 0%	0 0%	24 100%	
Од 11 до 20	23 32.8%	42 60%	2 2.9%	2 2.9%	1 1.4%	70 100%	
Од 21 до 30	18 27.3%	45 68.2%	1 1.5%	1 1.5%	1 1.5%	66 100%	
Више од 30	9 42.9%	7 33.3%	2 9.5%	2 9.5%	1 4.8%	21 100%	
Укупно	69 38.1%	95 52.5%	9 4.9%	5 2.8%	3 1.7%	181 100%	

Желели смо да испитамо да ли се разликују мишљења учитеља о овом питању у зависности од година радног искуства (*табела 1*) и стручне спреме (*табела 2*).

Увидом у *табелу 1* уочавају се прилично уједначена мишљења учитеља који имају од 11 до 20 и оних са 21 до 30 година радног искуства. Наиме, 42 или 60% анкетираних који у настави раде између 11 и 20 година, као и 45 или 68.2% оних са 21 до 30 година радног искуства, сматрају да је настава *значајна* за унапређивање језичке културе ученика. Да је настава *веома значајна* за подстицање културе језичког изражавања ученика, став је 23 или 32.8% испитиваних учитеља са 11 до 20 година искуства, односно 18 или 27.3% учитеља који у настави раде између 21 и 30 година. Другачије мишљење о овом питању изнели су најискуснији и учитељи на почетку каријере. Највећи проценат оних који имају више од 30 година искуства у настави (9 или 42.9%), као и скоро дупло већи проценат анкетираних са најмање радног искуства (19 или 79.2%), сматрају да је настава *веома значајна* за унапређивање језичке културе ученика, док је 7 или 33% учитеља из групе најискуснијих мишљења да је настава *значајна* за подстицање културе језичког изражавања ученика, а њихово мишљење дели само 1 или 4.1% анкетираних који имају до 10 година искуства у настави.

Интересантно је да несигурност у ставу о овом питању износи највећи проценат учитеља са најмање радног искуства (4 или 16.7%), као и 2 или 9.5% најискуснијих. Да настава *није нарочито значајна* за подстицање културе језичког изражавања ученика, сматра највећи проценат анкетираних из подгрупе

најискуснијих (2 или 9.5%), док знатно мањи проценат учитеља из осталих подгрупа формираних према годинама радног искуства дели њихово мишљење. Проценат анкетираних учитеља који су исказали негативан став о значају наставе за подстицање културе језичког изражавања ученика прилично је ујединачен по подгрупама формираним према годинама радног искуства.

Тестирајући статистичку значајност уочених разлика у мишљењима учитеља добили смо да је $\chi^2 = 45.124$ уз $df = 12$ врло је висок и знатно је виши од граничних вредности (0.05 – 21.026 и 0.01 – 26.217), што указује да су разлике статистички значајне на оба нивоа значајности. Учитељи са најмање, као и они са највише радног искуства већи значај придају настави према доприносу култури језичког изражавања ученика у односу на остале подгрупе анкетираних, формиране према годинама радног искуства.

Увидом у *табелу 2* уочавају се извесне разлике у мишљењима учитеља различите стручне спреме о значају наставе за подстицање културе језичког изражавања ученика. Више од половине анкетираних учитеља који имају академско образовање (78 или 55.7%) и нешто мањи проценат оних са вишом школом (17 или 41.5%) мишљења је да је настава *значајна* за унапређивање језичке културе ученика. Да је настава *веома значајна* за језичку културу ученика, сматра 57 или 40.7% учитеља који имају факултетско образовање и 12 или 29.3% оних који су завршили вишу школу. Несигурност у ставу исказао је знатно већи проценат учитеља са вишом школом (6 или 14.6%) у односу на учитеље са академским образовањем (3 или 2.1%). Исти проценат учитеља са вишом школом (34 или 7.3%) сматра да настава *није нарочито значајна*, односно да *уопште није значајна* за језичку културу ученика. С друге стране, само 2 или 1.5% учитеља који имају академско образовање сматра да настава *није нарочито значајна* за језичку културу ученика, док ниједан учитељ из подгрупе са високом школом није исказао негативан став.

Тестирали смо статистичку значајност уочених разлика у мишљењима учитеља различитог иницијалног образовања и добили да је $\chi^2 = 26.493$ уз $df = 4$ знатно виши од граничних вредности (0.05 – 9.488 и 0.01 – 13.277), што указује да су разлике статистички значајне. Разлике у ставовима о значају наставе за подстицање културе језичког изражавања ученика између учитеља различитог иницијалног образовања могу бити последица значаја који се овом предметном подручју придаје на учитељским факултетима, као и изучавања већег броја различитих студијских предмета чији се садржаји односе на језичку културу у најширем смислу.

Табела 2. *Значај наставе за подстицање културе језичког изражавања ученика у зависности од стручне спреме*

Стручна спрема	Веома је значајна	Значајна је	Нисам сигуран	Није нарочито значајна	Уопште није значајна	Укупно	$\chi^2 = 26.493$ $df = 4$ $p = .251$
Виша	12 29.3%	17 41.5%	6 14.6%	3 7.3%	3 7.3%	41 100%	
Висока	57 40.7%	78 55.7%	3 2.1%	2 1.5%	0 0%	140 100%	
Укупно	69 38.1%	95 52.5%	9 4.9%	5 2.8%	3 1.7%	181 100%	

Добијени резултати показују да је настава значајна за подстицање културе језичког изражавања ученика. Већи значај настави у унапређивању језичке културе ученика придају учитељи на почетку каријере и они са највише радног искуства, као и учитељи који имају академско образовање.

Допринос појединих фактора наставе подстицању културе језичког изражавања ученика

Другим задатком истраживања испитивали смо који фактори наставе у највећој мери доприносе подстицању културе језичког изражавања ученика. Учитељима смо у анкетном упитнику понудили следеће факторе наставе: *наставни програм, организација наставе (наставне методе, средства, облици рада), наставни садржаји, уџбеник*, које је требало редним бројевима од 1 (најмање) до 4 (највише) да означи према степену доприноса подстицању културе језичког изражавања ученика.

Табела 3. *Допринос појединих фактора наставе подстицању културе језичког изражавања ученика*

	1.	2.	3.	4.	Скор	Средња вредност	Ранг
Наставни програм	46 25.4%	53 29.3%	48 26.5%	34 18.8%	425	2.61	II
Организација наставе	39 21.5%	28 15.5%	31 17.1%	83 45.9%	385	2.13	IV
Наставни садржаји	24 13.2%	61 33.7%	68 37.6%	28 15.5%	443	2.45	III
Уџбеник	72 39.8%	39 21.5%	34 18.8%	36 19.9%	509	2.81	I

Увидом у *табелу 3* уочавамо да, према мишљењу учитеља, култури језичког изражавања ученика највише доприносе *уџбеник* (ранг I) и *наставни*

програм (ранг II), а у најмањој мери *наставни садржаји* (ранг III) и *организација наставе* (ранг IV).

Резултат је у извесном смислу очекиван, ако се има у виду да садржаји у *уџбенику* усмеравају ученичку пажњу на различите структурне елементе књижевног текста и на тај начин подстичу језичко и стилско уобличавање исказа, прецизно изражавање мисли, лепо говорење и писање, у складу са језичком нормом. Стога, уџбенику припада важно место у процесу развијања, усавршавања и неговања језичке културе ученика. Када је у питању *наставни програм*, коме су учитељи доделили високо место по доприносу култури језичког изражавања ученика, добијени резултат може се објаснити чињеницом да учитељи иначе наставном програму придају значај за остваривање различитих задатака наставе. Отворено је питање колики је заиста значај наставног програма за остваривање појединих задатака, а колико му на значају додаје чињеница да је обавезујући. Допринос наставног програма унапређивању културе језичког изражавања ученика може се посматрати по два аспекта: (1) наставни садржаји, јасно назначени захтеви који се односе на предметно подручје култура језичког изражавања и упутство за реализацију програма у оквиру овог предметног подручја; (2) предвиђени садржаји у оквиру осталих предметних подручја, нарочито књижевности и језика и могућност интегрисања различитих подручја наставе српског језика.

Нарочито изненађује добијени резултат истраживања по коме учитељи *организацију наставе* (*наставне методе, средства, облике рада*) одређују као фактор који у најмањој мери доприноси подстицању језичке културе ученика. Пошто организација наставе у великој мери зависи од учитеља као креатора наставног рада, чини се да учитељи пренебрегавају чињеницу да је управо учитељ кључни чинилац наставе српског језика која ученике треба систематски и непрекидно да оспособљава за садржајно и функционално, усмено и писано језичко споразумевање на нивоу условљеном узрастом и одређеном програмским захтевима.

ЗАКЉУЧАК

Развијање и неговање културе говора и културе писања као темељних вредносних чинилаца опште културе важан је задатак наставе. Истражујући у којој мери настава доприноси подстицању културе језичког изражавања и који фактори наставе у највећој мери доприносе подстицању језичке културе ученика млађег школског узраста, дошли смо до следећих закључака:

- више од половине анкетираних учитеља (95 или 52.5%) сматра да је настава *значајна* за подстицање културе језичког изражавања ученика;
- фактори наставе који у највећој мери доприносе култури језичког изражавања ученика су *уџбеник и наставни програм*, а у најмањој мери *наставни садржаји и организација наставе*.

Поред тога, истраживање је показало да се учитељи различитог радног искуства и образовног нивоа статистички значајно разликују у мишљењима. Већи значај настави у унапређивању језичке културе ученика придају учитељи на почетку каријере и они са највише радног искуства, као и учитељи који имају академско образовање.

Култура језичког изражавања која подразумева способност функционисања у стварном комуникацијском окружењу, односно „динамичну размену у којој се лингвистичка компетенција мора прилагодити потпуном информацијском инпуту, лингвистичком и паралингвистичком, једног или више говорника“ (Savignon, према: Nuan 1999: 226), иако превазилази границе наставног процеса, у значајној мери се стиче, негује и усавршава у настави. Учитељи наставу перципирају као значајан фактор за унапређивање културе језичког изражавања ученика, али пренебрегавају чињеницу да је управо учитељ кључни чинилац систематског, континуираног и плански осмишљеног рада на развијању смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писано изражавање.

Литература

- Bakota, L. (2010). Komunikacijski model govornih vježbi i nastava jezičnoga izražavanja. *Hrvatski*, god. VIII, br. 1, 9–43.
- Bugariski, R. (1986). *Jezik u društvu*. Beograd: Prosveta.
- Васић, С. (1990). *Култура говорне комуникације*. Београд: ИПИ.
- Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Ljevak.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2013). Службени гласник РС бр. 55.
- Златић, М., Ђорђевић, Ј. (2014). Проблеми културе писменог изражавања у основној школи. *Синтезе*, бр. 5, 85–94.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Massachusetts: University of Hong Kong, Heinle & Heinle Publishers.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranom razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* (2006). Београд: Просветни гласник Републике Србије.
- Стевановић, Ј., Максић, С., Тењовић, Л. (2009). О писменом изражавању ученика основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 41, бр. 1, 147–164.

Цветановић, В. (2001). *Основе културе говора и реторике*. Београд: ТОРУ и Војно-издавачки завод.

Цветановић, З. (2010). Читаначки текстови као подстицај за усмено и писмено изражавање ученика. У: Денић, С. (ур.): *Савремени тренутак књижевности за децу у науци и настави*, тематски зборник. Врање: Учительски факултет, стр. 359–369.

Доц. д-р Далиборка Пурич

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет в Ужице

ОБУЧЕНИЕ И КУЛЬТУРА ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ

Резюме

Култура речи и писменна култура в качестве основополагающего фактора стоимости общей культуры в значительной степени приобретаетсја, укрепляется и приводит к улучшению обучения. Смысловая языковая коммуникация является необходимым условием для достижения образовательных и педагогических требований не только в обучении сербскому языку, но и в обучении вообще. Развитие и сохранение языковой культуры, соблюдение правил литературного (стандартного) языка в устной и письменной речи являются некоторыми из задач обучения сербскому языку.

Автор в работе рассматривает мнения учителей о том: (а) в какой степени обучение важно для повышение культуры языкового выражения; (б) какие факторы обучения в значительной степени способствуют культуре языкового выражения учеников младшего школьного возраста. Результаты исследования показывают (а) что обучение важное для развития культуры языкового выражения; (б) факторы которые в значительной степени способствуют культуре языкового выражения учеников являются *учебник и учебный план*, а в меньшей степени *учебные содержания и организация обучения*. Так как содержания в учебнике направляют внимания учеников на различные структурные элементы литературного текста и таким образом развивают языковое и стилистическое формирование высказывания, точное выражение мысли, хорошую устную и письменную речь, в соответствии с языковой нормой, учебнику принадлежит важная роль в процессе развития, усовершенствования и сохранения языковой культуры учеников. Однако, учителя на последнее место по вкладу улучшения культуры языкового выражения поставили организацию обучения, которая во многом зависит от учителя, как создателя учебного процесса. Таким образом, кажется, что они игнорируют тот факт, что учитель ключевой фактор обучения сербскому языку, который должен систематически и постоянно подготавливать учеников для содержательной и функциональной, устной и письменной коммуникации на уровне обусловленном возрастом и конкретными требованиями программ.

Ключевые слова: *культура языкового выражения, обучение сербскому языку, учитель, ученик.*



Доц. др Буба Стојановић

Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

ЧИТАЊЕ СА ПРЕДВИЋАЊЕМ У ФУНКЦИЈИ МИСАОНЕ АКТИВИЗАЦИЈЕ УЧЕНИКА

Апстракт: Квалитетно и продуктивно читање јесте сложени мисаони процес који подразумева свесног и ангажованог читаоца. Да би дошло до рецепције текста, неопходна је добра мотивација. Пре интринзичне мотивације децу треба спољашњим подстицајима мотивисати за читање и размишљање о прочитаном. Велики песник Гете истиче: „Постоје три врсте читалаца: прва, која ужива не просуђујући; трећа која просуђује не уживајући и она средња, која просуђује уживајући и ужива просуђујући, то је она врста која заправо изнова ствара уметничко дело“. Стварајући дело на тај начин, активан читалац свесно усваја садржај, себе васпитно обликује, духовно богати, морално јача. Задатак савремене школе и тежња наставе језика и књижевности требало би да буде неговање таквог читаоца који ће при читању промишљати о тексту, процењивати ликове, уочавати њихове особине, вредновати поступке и понашање.

У раду истичемо предности технике читања са предвиђањем не само као добре мотивације за читање дужих књижевних дела, већ и као предуслова за успешну рецепцију и испољавање стваралачких способности ученика, подстицање маште, духовно богаћење и развијање говорних компетенција. На примеру одабраних текстова практично ћемо показати могућности примене ове технике на часу српског језика.

Кључне речи: читање са предвиђањем, књижевни текст, ученик, рецепција, стваралаштво.

УВОД

Настава представља главну активност у школи у оквиру које се остварује процес стицања знања, али и васпитање личности. Читање као један од сложених феномена одувек је било важан чинилац успешне наставе и основа квалитетног учења. Од развијених компетенција читања умногоме зависи мотивисаност ученика за трагање и усвајање знања из свих наставних предмета, али и љубав према књизи и читању. Самим тим „наставници школе будућности не треба да буду само преносиоци знања, већ и креатори у своме раду, јер, уколи-

ко је методички приступ добар, нарочито у млађим разредима основне школе, код ученика ће се развијати мисао, побуђивати емоције, он ће полако почети да схвата да се налази на путу учења и стицања знања“ (Смиљковић 2002: 11). Ако наставник дружење са књигом као непроцењивим благом које продукује духовна задовољства, али и богати речник и развија културу говора, организује на подстицајан, привлачан и маштовит начин, читање ће постати стална духовна потреба младог бића у развоју. Истовремено ће и рад на тексту ученицима бити привлачан, јер ће после продуктивног читања имати много шта да кажу о прочитаном.

Критикујући традиционалну наставу и однос према ученику као објекту, посебно немогућност да до изражаја дођу његове комуникационе компетенције, слобода мисли и активност, обраћајући се свима који се баве педагошким радом с циљем да укаже на пожељне начине комуникације са децом у доба постмодерне, Шонебек истиче: „Шта вас стварно спречава да у деци видите људе који имају сопствене мисли и свој унутрашњи свет, с којима се равноправно може ступати у разговор? Шта вас приморава на ‘педагошки однос’ који вам намеће улогу вођења и формирања? [...] Добро је да се постепено повлачите, јер увек постављате иста питања и живите без истинске духовне размене, децу не видите као целовите личности са сувереним духовним светом, него као резервоар који мора бити напуњен вашим знањем и вашом културом. Зашто су вам затворене очи пред патњом коју наносите тим људима психички, интелектуално и духовно?“ (Шонебек 2006: 53).

Неиспуњеност и незадовољство собом које карактерише савременог ученика узрок су бројних неспоразума и конфликтних ситуација у школи, али и ван ње. Зато би успешна комуникација требало да се заснива на међусобном уважавању, поштовању мишљења и равноправном ангажовању ученикове личности у процесу стицања знања, што је могуће само у добро организованој креативној настави. Активну наставу и успешну школу чини активан ученик, субјекат наставне делатности, који у току процеса подучавања и учења сопственим мисаоним ангажовањем мења и усавршава себе.

Имајући у виду да је читање основа сваког учења и успешног сазнавања садржаја, посебно читање књижевног дела је активна вештина јер обухвата нагађање, предвиђање и маштање почев од самог наслова и првих редова текста, што значајно доприноси духовном развоју младог бића. Изражајним читањем вредног књижевног дела наставнику се пружа могућност да успостави успешну комуникацију са ученицима, обезбеди подстицајну атмосферу и тако методички осмисли час на коме ће до изражаја доћи ученикова слобода мисли и језичка компетентност, јер „књижевно дело нас обасипа језиком – хиљадама језичких капљица које се распршују, пресијавају, настају и нестају, шуме и жуборе, прште у својој лепоти и надахнућу. Зато је током читања неопходно обратити пажњу на лепоту речи и реченица“ (Милатовић 2011: 248). Неопходно је детаљно се задржати на свакој речи, новој реченици, застати на крају па-

суса, или још боље код узбудљивог дела и пружити прилику слушаоцу да и сам замисли, доживи, изнесе своје виђење и предвиди даљи ток дела.

1. КРЕАТИВНА НАСТАВА КАО МОТИВИШУЋИ ФАКТОР

Поражавајући подаци ђака из Србије на међународним тестирањима (в. Baucal, Pavlović-Babić 2010; Pavlović-Babić, Baucal, 2010, 2013), као и бројна истраживања код нас о (не)развијености читалачких навика, сведоче о кризи читања и недовољно развијеним читалачким компетенцијама, што је последица неадекватне мотивације за читање. У данашњој школи наставник је још увек главни, а често и једини извор и „емитер“ информација, пресудни када су виђења и ставови при читању и тумачењу књижевног дела у питању. Самим тим, од његовог начина и стила рада понајвише зависи интензитет, квалитет и ефикасност комуникације коју успоставља са ученицима, као и степен ангажовања ученика у настави. Доживљаји, као и реално искуство у слушању, читању и сазнавању књижевног дела не добијају потребну афирмацију у савременој настави књижевности, јер учитељи најчешће користе ригидне modele наставе у којима намећу своје виђење при тумачењу текста. На тај начин дете – човек у малом, као отворено биће, бива спутано у савременим условима живота, при чему се његова виђења, мишљење и изражавање ограничавају, редукују и инструирају. Све то негативно утиче на целокупни психички развој младе личности.

Насупрот томе, рецепционо-естетички модели афирмишу ученикове истраживачке и стваралачке потенцијале. Сваки текст омогућава читаоцу – реципијенту, али и наставнику, примену разноврсних истраживачких поступака, односно трагање за истином, при чему ученици треба да осете истраживачку радозналост и узбуђење, посебно када се ради о литерарно-уметничким текстовима. „Лепота трагања није у налажењу, већ у нашој одлуци да тражимо“, истиче Мирослав Антић. Савремени погледи на учениково учење и сазнавање у процесу организоване наставе своде се на захтев да „ученик истражујући учи и учењем истражује“ (Клапки према: Стевановић 1990). Да би ученик усвојио поетске вредности дела, његов однос према тексту који чита или слуша, сазнаје, мора бити активан, јер ће само тако моћи да комуницира са њим. Зато у неговању мотивације за читање и школско учење треба користити различите начине који ће садржати неодређеност и загонетност као изазов за ученика да до изражаја дође његова креативна способност и откривалачке моћи.

Креативну наставу, која подржава слободу и самоиницијативу ученика и тиме обезбеђује појачану мотивацију, карактеришу „креативни задаци и стратегије који су занимљиви, необични, подстичу на размишљање и коришћење виших менталних функција“ (Максић–Павловић 2013: 59). Креативна настава претпоставља „подстицање и мотивисање ученика, где је нагласак на ангажо-

вању, награђивању и подршци креативним потенцијалима, способностима, радозналости и машти ученика“ (Максић–Павловић 2013: 60). У овако организованој и планираној настави ученик решава смислене, релевантне задатке, истражује, закључује, уопштава, повезује, 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“ (Максић–Павловић 2013: 61), а самим тим и позитиван однос према књижи и читању као важним културним вредностима савременог друштва.

Књижевно дело богато местима неодређености прави је изазов за развијање самосталности, подстицање маштовитости и неговање креативности. „Осећање радости уметничког уживања, задовољство услед стицања знања и драж самосталног изналажења решења иманентни су оптици младог човека као медија“ (Петровић 2011: 71). „Мали читалац као рационално и ирационално биће даје стварима свој изглед и своје виђење, прихвата и валоризује сходно свом поимању истине“ (Петровић 2011: 72). Откривањем или разоткривањем тока радње, главних и споредних ликова, места и времена вршења, поступака и понашања, теме и поруке дела код ученика се развија критичко мишљење, богати машта, подстичу сложене мисаоне операције попут анализе, синтезе, упоређивања, закључивања. Данас се све више говори о читаоцу као стваралачу, јер он у току читања треба да „размишља, полемише са писцем, критички се односи према његовим ставовима, стваралачки уопштава, асоцира, допуњава писца, слаже се с њим или се не слаже“ (Милатовић 2011: 242), што су све предности читања са предвиђањем.

Методички приступ књижевном делу у настави треба да буде увек нов, непоновљив, оригиналан, духовит, да се траже неочекивани одговори који су израз индивидуалног доживљаја дела. У складу са тим креативно читање се темељи на активностима као што су:

- „откривање имплицитних идеја,
- проналажење различитих и нових релација између идеја,
- довитљивост у предвиђању нових идеја и реализација на основу прочитаног садржаја текста,
- проналажење удаљених и неуобичајених заједничких принципа и веза између чињеница различитог значења“ (Стевановић 2000: 143).

Креативно-стваралачки модели наставе којима се посебно подиже мотивација ученика за рад значајно доприносе „развијању инвентивне креативности, која се огледа, пре свега, у опажању нових релација међу постојећим подацима, флексибилности идеја и флуентности речи“ (Стевановић 2000: 157). Код примене ових модела у настави књижевности читалац у току припреме за тумачење књижевног дела „суочава одређена сазнања и мишљења и никада не

прихвата нешто здраво за готово, већ све подређује добром промишљању и критичком суду. [...] Доказивање његовог мишљења мора да садржи два битна елемента: **лични став**, **лично мишљење** и чињенице којима се аргументовано доказује исправност тог става или мишљења. Мишљења читаоца о неком проблему увек морају бити **аргументована** (подвукао В. Милатовић 2011: 265). „Сврха истинског читања књижевно-уметничког дела и јесте у томе да читалац буде пишчев сарадник, да заузима позицију ствараоца, да својом бујном читалачком маштом и умећем читања надграђује пишчев свет“ (Милатовић 2011: 242), на шта позива техника читања са предвиђањем. Ваљаним наставниковим подстицајима, провокативним питањима, продуктивним задацима могуће је постављати проблеме, стварати дилеме, развијати расправу, јер су „стваралаштву својствене иманентне препреке и ограничења, а креативност израста баш из побуне против ограничења“ (Стевановић 2000: 188).

2. ЧИТАЊЕ СА ПРЕДВИЂАЊЕМ У ЦИЉУ ДУБЉЕ РЕЦЕПЦИЈЕ ДЕЛА

„Као што свако дело има своју посебност, тако и сваки читалац – знатижељник који прихвата дело поседује самоцентриран начин мишљења и субјективно (пред)одређен укус“ (Петровић 2011: 75). У току читања, слушања, односно сазнавања књижевног дела морамо бити активни истраживачи: откривати све што је од значаја за његову уметничку вредност. Добрим методичким моделирањем часа обраде, као што је техника читања са предвиђањем, могуће је појачати мотивацију ученика за самостално, квалитетно и продуктивно мишљење о делу и стваралачки приступ анализи. „Лакоћа уживљавања и одушевљења безазленим, конкретизација, спонтаност и тежња ка различитијем и чаровитијем, асоцијативне мисаоне, сензитивне и стваралачке реакције, ‘треперење’ заједно са песмом (или другом књижевном врстом), књижевнокритички посматрано предодређују улазак у свет маште и приче“ (Петровић 2011: 71). На овај начин, осим добре мотивације за доживљај дела, задовољава се потреба ученика да говори, а дискусија о могућем наставку приче и продубљивање разговора најпоузданији је пут до закључака. Подстицај да предвиђањем ученици размишљају наглас даје могућност наставнику за увид у ток њихових мисли. Истовремено се код осталих у одељењу развија активно слушање, праћење тока радње, подстиче оштроумност, домишљатост, критичко промишљање и креативност.

У асоцијативној фази ученици повезују сазнато са оним што већ имају у својој емпирији те граде интерполације. На тај начин сваки ученик креира своју нову, оригиналну причу која почива на пишчевим подстицајима и наставниковом мотивисању. Тиме се настава књижевности индивидуализује, а ученици својом имагинацијом ослобађају креативност. У тој вези између садржаја књижевног дела и личног искуства, хоризонта очекивања ученика, догађа се најбо-

ља припрема за живот која се огледа у способности брзог, критичког, дивергентног мишљења, језичког обликовања и изношења нових идеја које би биле прихваћене од стране других.

Циљ савремене наставе у разредно-предметној организацији школе јесте постизање пуне активности ученика као реципијента. Наставник не би требало да буде више онај субјекат који је најактивнији на часу јер ту улогу сада преузимају ученици који ће на овај начин, у 90% случајева, моћи успешно да усвоје садржај. Учионица тиме постаје радионица, место где се мисли, запажа, процењује, вреднује и ствара. Активност ученика према есејистичко-синтетичким моделима креативне наставе је „тријадне структуре: евокација – разумевање – рефлексција.

Евокација (Е) означава поступак асоцирања идеја о заданим питањима, или на задату тему. То је препознавање проблема, односно теме о којој треба маштати у случају књижевног дела.

Фаза разумевања значења (Р) подразумева продубљену ученикову самосталну истраживачку активност. Ради се о проналажењу алтернативних решења која су у складу са задатим проблемом – темом дела.

Рефлексција (Р) је интерпретација нових спознаја, синтетизирање искустава и трансфер на нова подручја истраживања“ (Стевановић 2000: 211), у случају тумачења књижевног дела креирање нове приче која је потпуно у складу са задатим насловом, односно почетком. Код креативног читања, односно читања са предвиђањем, наставник се јавља као инспиратор, вођа, организатор, онај који охрабрује, уместо да контролише, предаје, захтева, наређује.

Ова техника (иначе препоручивана на бројним семинарима) подразумева да учитељ, наставник пре часа добро проучи текст који обрађује како би могао ваљано да га подели на краће, довољно подстицајне, делове који ће послужити ученицима као прилика за наставак приче. Након читања сваког дела следи разговор о прочитаном, с циљем подстицања ученика да запажају што више детаља, а онда постављање проблема који треба да реше, предвиде шта ће се даље десити. Како би овај начин мотивације био успешан, потребно је добро поделити текст, одабрати ефектан крај претходног дела, а онда подстицајним питањима провоцирати ученике да наводе што више различитих прихватљивих решења. Ово је један врло продуктиван однос давања и примања између наставника, ученика и књижевног дела, јер наставник одговарајућим питањима даје подстицаје ученицима у току читања. Ученици, на основу добијене самосталности и слободе, растерећени спољашњих притисака и очекиваних одговора, могућих идеја, које се у савременој настави књижевности данас најчешће свode на једну – идеју коју нуди писац, односно наставник као тумач дела – овако добијају прилику да свако у складу са својим ментално-сазнајним способностима понуди лично виђење догађаја и тако креира нову причу.

Наставник треба да тежи да питања не воде у просту репродукцију и тиме искључују могућност да дођу до изражаја сложене мисаоне операције, попут синтезе, интеграције, реинтеграције, иновативних предлога. У складу са личним искуством, менталним способностима и степеном развијености маште ученици овако мотивисани неће интерпретативно читање учитеља доживети као монотono, већ као изазов за сопствено мисаono ангажовање. Учествовањем у смисленом разговору они користе свој речник, развијају мисао, размењују идеје, шире видике, чиме мисаono, естетски и емотивно обликују своју личност тежећи да њихов предлог буде најбољи. При томе воде рачуна и о узрочно-последичној повезаности.

Већ у наредном делу, при читању следећег одломка, добијају повратну информацију на основу које могу проценити колико је њихов предлог прихватљив, односно у складу са пишчевим. Овако организованим читањем сви су позвани да активно учествују у стварању и домаштавању књижевног дела које почиње да „живи“ тек у њиховој свести. Пишчева верзија је само једна од могућих, али су њихови предлози, под условом да су у складу са датим, подједнако добри као први покушаји у креирању нових прича, ликова, догађаја. На овај начин потврђујемо да заиста дечја „машта може свашта“, што је ученицима добар знак да њихово мишљење, предлог, решење може бити подједнако добро као и предлог одраслог: писца, васпитача, учитеља, родитеља.

Пракса показује да на овај начин и најнезаинтересованији ученици активно прате читање, са интересовањем се укључују у рад, касније и сами читају и дубље анализирају текст, снажно емоционално доживљавају ликове, учествују и исправно вреднују поступке и понашање, лако разоткривају особине, зналачки учествују у дискусији, боре се за своју идеју, труде да је ваљано аргументују, чиме постају интелектуално снажнији, језички компетентнији, естетски и емоционално осетљивији.

3. ЧИТАЊЕ СА ПРЕДВИЂАЊЕМ И СТВАРАЛАШТВО УЧЕНИКА

Рецепција текста је индивидуални доживљај и израз сваког ученика. Она ће умногоме зависити од његовог хоризонта очекивања, али и од посвећености тексту који читају или слушају. Успешном рецепцијом која се истински може обезбедити читањем са предвиђањем пружа се велика слобода реципијенту у домаштавању и дограђивању текста. „Ослобађа се ученикова стваралачка природа и скривена енергија. За ученика је рад на тексту непрекидно тражење и доказивање истине. Тако текст постаје **отворени модел** у који сваки ученик уноси **нешто своје**“ (Стевановић 2000: 194). Читање предвиђањем подразумева потпуну рецепцију дела и спада у рецепционо-естетичке моделе јер се на овај начин „код ученика подстичу различити хоризонти очекивања [...] чиме ће

се подстакнути њихова маштања и изазвати већи интерес за коначни расплет ситуације“ (Стевановић 2000: 196). На овај начин „ученик се јавља као истраживач у малом и његова улога је увек проналазити нове везе међу датим подацима. Њему се увек указује перспектива да може наступати критички, нонконформистички и отворено кроз стварност“ (Стевановић 2000: 196), а касније и кроз живот.

Да читање са предвиђањем као продуктивно читање ученицима може да даје смернице за креирање нових идеја показаћемо на примеру текста *Свитац тражи пријатеља* Су Ју Ђинга који се обрађује у другом разреду и бајке *Месечев цвет* Гроздане Олујић која је планирана за обраду у четвртм разреду.

Наставниковим изражајним читањем добро одабраних делова који подстичу на дубљу мисао у вези са текстом и подстицајним, провокативним питањима могуће је ученике сигурно „водити“ кроз текст, богатити њихову мисао, неговати слободу израза. Читање по деловима са подстицајним питањима у циљу квалитетније анализе, свеобухватнијег доживљаја и креативног приступа могло би да изгледа овако:

1. *Једне летње вечери излете свитац из траве, подиже свој плавичасти фењер и поче да трчи тамо-амо. Шта ли то тражи?* Овим почетком већ смо испровоцирали ученике да се препусте машти и претпоставе шта све свитац може да тражи (родитеље, поље пшенице, изгубљеног брата, дан који је нестао...). Прихватањем адекватних предлога имамо прилику да чујемо мишљење више њих, да похвалимо маштовита решења, али и истакнемо вредност оних који теже вишим циљевима попут пријатељства, љубави, слободе и слично.
2. Настављамо са читањем: *Пријатеља он тражи! Јер сви имају по неког, имају много пријатеља, а он ни једног јединог. А каква је срећа имати пријатеља и играти се с њим! Тако је пожелео да и он има бар једног пријатеља и пође да га тражи.* Следе питања: Шта мислите где свитац тражи пријатеља? (На друму, у њиви, у воденици, међу биљкама...) Како га тражи? Како би ви тражили пријатеља?...
3. *Летео је тако, летео кад чу у трави неко шуштање. Издиже фењер да погледа шта је и спази... Кога? (Бубамару, лептира, скакавца, мраву, миша...) Опишите како је изгледао? Настављамо са читањем: скакавца како узбуђено жури некуд... Шта мислите куда је скакавац журио? Зашто је био узбуђен? (Изгубио се, ухватио га мрак, био је у опасности...) О чему је размишљао? Да ли је приметио свица? Да ли му се свитац обратио? Како? Шта је рекао? (Хеј, друже, зашто журиш? Да ли ти треба помоћ? Зашто си узнемирен? Могу ли да учиним нешто за тебе?...) На овај начин упућујемо ученике на пожељне начине комуницирања при чему је запажање стања у коме је саговорник веома важно за успех комуникације.*

4. „Скакавчићу, скакавчићу“ – *позва га свитац*. Да ли је оправдано овакво обраћање свица? Зашто га назива скакавчићу, а не скакавче? Како се скакавац одазвао? Којим речима? (Пазите био је узбуђен, ужурбан, забринут...) „Шта хоћеш?“, *одазва се скакавац*. Да ли сте очекивали таква тон? Како је он то изговорио? (Хладно, тужно, потиштено, незаинтересовано...) Зашто мислите да је тон оправдан? Овим пружамо прилику ученицима да аргументовано оправдају тако хладан тон скакавца који је тренутно у проблему, јер је уплашен за судбину свог несталог брата.
5. *Желиш ли да ми постанеш пријатељ?*“ „Желим“. Шта се сада десило? Како су започели пријатељство? (Отворена је могућност ученицима да маштају и позивају се на своје искуство како би они поступили у оваквој ситуацији. Да ли би били окренути себи и својим потребама или би у циљу новостеченог пријатеља оставили своје потребе по страни и одмах притрчали да помогну?) „Е, па онда хајде да се играмо“, *обрадова се свитац*. Да ли сте очекивали овакав предлог свица? Да ли је на месту? Узмите све околности у којима се скакавац налази. Шта би ви предложили скакавцу? Како би га посаветовали? Да ли је на добром путу да пронађе пријатеља?
6. „Добро“, *сагласи се скакавац*, „али мало касније, морам да потражим свог братића. Врло је несташан. Негде се изгубио, а већ је мрак. Још се није вратио кући па је мајка врло забринута. Послала ме је да га пронађем. А ти си дошао у прави час. Хајде, осветли ми пут и помози ми да га пронађем“. Шта сад свитац ради?
7. „Е, не могу да ти светлим“, *одговори свитац*. „Морам да идем да тражим пријатеља.“ *Дигнувши свој плавичасте фењерчић, свитац одлете даље*. Куда је свитац одлетео? Да ли сте очекивали да ће овако поступити? Шта се даље десило? Кога је срео?
8. *Опет је летео околу кад чу у трави неки шум. Подиже фењер да види шта је то, кад угледа једног...* Кога је сада угледао? Шта је рекао? Како је поступио?...
9. Настављамо са читањем пошто смо саслушали њихове предлоге: *мрава који је грабио напред носећи велики товар*. „Хеј, ти!“, *позва га свитац*. *Мрав се одазва*. „Хоћеш ли да ми будеш пријатељ?“ „Хоћу“, *одговори мрав*. Шта мислите шта је сада свитац рекао? Како се осећао? Шта је урадио? Како се мрав осећао? Узмите у обзир ситуацију у којој се налази.
10. „Онда пођи са мном да се играмо.“ „Добро“, *сагласи се мрав*. „Само чекај да однесем кући овај товар. Баш си добродошао јер сам залутао. Хајде помози ми да пронађем пут“. Шта сазнајемо о мраву на основу његовог одговора? Да ли он воли да се игра? Да ли воли друштво? Шта

мислите како је свитац сада поступио? Да ли је извукао поуку из сусрета са скакавцем?

11. *Али свитац рече: „Не могу да ти помогнем, јер морам да тражим пријатеља“. Са тим речима подиже свој фењерчић и оде даље. Како сада процењујете свица? Које су његове особине дошле до изражаја при овом сусрету? Шта би му саветовали да га случајно сретнете? Шта мислите шта сада ради?*
12. *Једне летње вечери свитац је опет трчао тамо-амо са својим уздигнутим плавим фењерчићем. Шта ли он то опет тражи? Сигурно знате шта тражи. Реците.*
13. *Још тражи пријатеља. Па зар га није већ нашао? Није. Како се свитац осећа? О чему размишља? Да ли схвата зашто није нашао пријатеља? Зна ли шта треба да уради да би га стекао?*
14. *Драга децо, ви сви знате како се може стећи пријатељ. Научите и свица, јер он стално лети унаоколо тражећи га. Како је само уморан! Дајте савет свицу како да пронађе пријатеља.*

Упознавање ученика са садржином текста на овакав начин снажно их мотивише због ефекта узбуђења, изненађења и загонетности које добро подељени одломци нуде, истовремено се подстиче машта, шире духовни видици, долази до изражаја њихова индивидуалност, што све значајно доприноси развоју целокупне личности.

Ближе упознавање са дечаком Ведраном, главним јунаком бајке *Месечев цвет* Гроздане Олујић, могуће је, такође, организовати техником *читања са предвиђањем* што би била припрема за детаљнију анализу. Како би ученици свеобухватније доживели лик Ведрана, његов начин живота на врху небодера, понашање у природи, однос према биљкама, животињама, особине које га праве на крају бајке, однос према природним лепотама, текст бисмо могли поделити на шеснаест делова, а после сваког може да уследи низ питања. Због ограничености простора наводимо само последње реченице планираних одломака и нека од могућих питања.

1. *Зашто не расте? Зашто му једино глава бива све већа? Шта мислите који су узроци да Ведран не расте? Да ли можете да претпоставите шта ће бити даље са њим?*
2. *Како да без неба цвет процвета? Пође малишан даље...*
3. *Куда је Ведран пошао? Како се осећао? Шта мислите да ли је радо кренуо?*

4. *Врежу купине никада није видео, а она се за лист његове ноге закачила, кожу му цела као свиљу, крв тече...* Шта је тада Ведран урадио? Како се понео? Шта бисте ви урадили?
5. *Јаукну дечак од бола и од гнева...* Шта се даље десило?
6. *Дечак се најсе и напи воде, па од досаде поче...* Шта је сада урадио? Како бисте ви прекинули време у природи поред извора?
7. *Дошла купина да се свети, значи?, гледа дечак жбун и не миче се, кад наједном...* Шта се сада десило? Како се купина понела према дечаку?
8. *...али се још увек не досећа чиме је окајање завредио?* Шта би све Ведран могао да ради како би се искупио за своје грехе према извору, мравима, купини?
9. *А кад настаде година трећа – учини се дечаку да разуме говор биља...* Шта мислите шта је још Ведран умео после три године проведене у природи? Шта је могао све да научи за то време? Кога је упознао? Какав је постао?
10. *Замисли се и сневесели Ведран. Време поласка дошло, а њему се не остављају ни грабић ни брега...* Зашто му се сада не остављају? Шта га то везује за њих? Шта је даље урадио?
11. *Ако ти затребамо, зови! Дечак се насмеја...* Зашто се Ведран насмејао? Шта је помислио?
12. *Погледа мало боље и виде: то мрави пиште и моле: Спаси нас, Ведране! Помози!...* Шта је сада урадио? Како је поступио? Шта бисте ви урадили?
13. *Окрете се и виде: вода као махната јури за њим. Прети: потопиће и планину и дечака? Шта сада?...* Како се Ведран сада понашао? Шта је предузео?
14. *Шта је могао да обећа дечак него да ће из очију изворске деце повадити све труње, послушати наредбе Мајке воде, само нека се вода повуче...* Шта сад чини? Да ли сте то очекивали од њега?
15. *Једва се некако сети мрава. Дођите браћо! – позва их дечак...* Шта се десило даље? Да ли су мрави стигли? Шта су урадили?
16. *Велики талас подигну дечака на плећа, лети, на сам врх Сребрне горе га спушта. Занеме дечак од дивљења...* Шта је толико задивило Ведрана? Како изгледа врх Сребрне горе? Шта Ведран чини на врху? Да ли је пронашао и убрао Сребрни цвет?
17. *Тако и до језера дође и заустави се да још једном у језеру види небески цвет. Најсе се над воду и крикну...* Шта је угледао у језеру? Како се осе-

ћао? Шта се то десило са њим? О чему је размишљао? Шта је саветовао својим друговима у граду?

На овај начин ученици пажљиво прате след догађаја, а они су у бајци бројни, мноштво ликова, динамичан ток радње. Ако је у питању дужи текст као што је бајка, изражајним наставниковим читањем ученици често губе из вида појединости, посебно оне с почетка. На овај начин, читањем са предвиђањем, могу пажљиво да уоче Ведранове особине пре путовања, активно прате путовање и све догодовштине, јасно уочавају његов однос према природи и становницима у њој, праве паралелу између његових особина на почетку и на крају бајке и стално проверавају свој доживљај свега, јер немали број ученика данас има понашање и особине дечака Ведрана с почетка бајке.

ЗАКЉУЧАК

Квалитетно и продуктивно читање дела предуслов је успешне анализе, али и снажан подстицај креативног потенцијала ученика. Истовремено, то је сложени мисаони процес који подразумева свесног и ангажованог читаоца, те мотивација за читање у последње време постаје озбиљан изазов за све који се баве васпитно-образовним радом.

Различите врсте читања појачавају доживљавање и разумевање уметничког дела. Изражајно и интерпретативно читање на часу требало би да имају снагу мотива довољног за доживљај и потпунију рецепцију дела. Међутим, у последње време пракса показује да је то недовољна мотивација савременом читаоцу која за последицу има кризу читања и недовољно развијене читалачке компетенције младих у Србији.

Изузетно ефикасан начин мотивације за читање и сазнавање, а самим тим и креативно стварање на предшколском и млађем основношколском узрасту, који су кључни за развијање љубави према књизи и читању, јесте техника „читање са предвиђањем“. Читањем на овакав начин ученике стално доводимо у ситуацију да предвиђањем дубље откривају, али и „граде“ поетски свет дела. Поступци слободног трагања и откривања на које позива наставник при читању са предвиђањем снажно подстичу ученике, буде њихову пажњу, ненаметљиво их нагоне да мисле о делу. Када имају своју идеју, која је уз то прихваћена, код њих се јавља додатна мотивација, осећај компетенције за даље читање, дубље истраживање, али и стварање.

Као што јунаци књижевних дела, попут свица или Ведрана, трагају за пријатељима и откривањем тајни живота, тако и „деца, млади читаоци осмишљавају своје фантастичне путеве и допиру до лепоте која ће их понети. Никада на том путу ученике не напушта текст писца, али их учитељ може ослобо-

дити да дограде и домаштају оно што их је узбудило и понело у загонетном свету дела“ (Смиљковић 2002: 15). На тај начин, продуктивном наставом књижевности негујемо активне читаоце – ствараоце за које се залагао и велики Гете, оне који просуђују о књижевном делу, уживају у његовим поетским лепотама, али и стварају ново, своје оригинално дело.

Литература

- Baucal, A. Pavlović-Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim*. PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
- Pavlović-Babić, D., Baucal, A. (2013). *Podrži me, inspiriši me*. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
- Pavlović-Babić, D., Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, Vol. XIII (2), str. 241–260.
- Максић, С., Павловић, Ј. (2013). Настава која подржава креативност. У: *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 53–64.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави* (прир. З. Цветановић и сар.). Београд: Учитељски факултет.
- Петровић, Т. (2011). Дете читалац. *Детињство*, бр. 1, стр. 70–76.
- Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R&S.
- Смиљковић, С. (2002). *Настава српског језика и књижевности 1*. Врање: Учитељски факултет.
- Hubertus von Šonebek (2006). *Komunikacija sa decom u doba postmoderne*. U: Branko Jovanović (ur.). *Razvijanje komunikacionih kompetencija*. Jagodina: Pedagoški fakultet, str. 48–57.

Assistant professor Buba Stojanovic, Ph. D.

University in Nis, Teacher-training faculty in Vranje

READING WITH PREDICTION IN THE FUNCTION OF MENTAL ACTIVATION OF STUDENTS

Summary

Qualitative and productive reading is a complex mental process which includes readers' awareness and engagement. If reception of a text is to take place good motivation is necessary. Before intrinsic motivation appears children need to be motivated to read and think about what they read by extrinsic stimuli. Great poet Goethe points out: 'There are three kinds of readers: the first kind are the ones who enjoy reading without judging, the third kind are those who judge without enjoying and the medium kind are those who judge while enjoying and enjoy while judging, it is the kind that actually recreates literary work'. Creating a work of art in that way an active reader consciously acquires contents, educates himself, enriches himself spiritually and gets morally stronger. The task of modern school and tendency in language and literature teaching should cherish the reader, who will consider the text while reading it, who will judge characters, notice their traits, evaluate their acts and behavior.

In this paper we emphasize the values of reading with prediction technique not only as a good motivation for reading longer literary creations, but as a prerequisite for a successful reception and demonstration of creative abilities of students, stimulating the imagination, spiritual enrichment and development of speaking competencies. We will show the abilities of using this technique in Serbian language classes on the example of selected texts.

Key words: *reading with prediction, literary text, student, reception, creativity.*



Доц. др Милка В. Николић

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Мр Кристинка И. Селаковић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПРИМЕНА ИНТЕРАКТИВНИХ ПРОЦЕСА ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ РЕЦЕПЦИЈЕ ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ И ПИСАНОГ ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ*

Апстракт: У овом раду разматрају се могућности примене интерактивних процеса за оспособљавање ученика млађих разреда основне школе да у форми *неуметничког текста*, независно од личног доживљаја, говоре односно пишу о ликовном делу. Циљ оваквог наставног приступа јесте да се унапреди: (1) ученичка рецепција ликовне уметности; (2) комуникативне компетенције ученика. Предлаже се следећи методички приступ: (1) на часу ликовне културе ученици се усмеравају да на одговарајући начин посматрају, доживљавају, разумеју, тумаче и вреднују ликовно дело; (2) на часу српског језика ученици се усмеравају да избором одговарајућих језичких јединица (лексика, синтаксичке конструкције) напишу *неуметнички тип* текста у коме се на објективан начин са одређеном критичком дистанцом излаже лични доживљај ликовног уметничког дела.

Кључне речи: *интерактивни процеси, рецепција ликовног уметничког дела, писано изражавање, комуникативна компетенција, млађи разреди основне школе.*

1. Предмет и циљ рада. – Како се захтева у савременом ликовном васпитању и образовању, поред развијања продуктивне способности, тј. самосталног ликовног изражавања и стваралаштва, потребно је истовремено посветити више пажње проучавању естетске осетљивости и сусрету ученика с уметничким делима. У овом раду разматрају се могућности примене интерактивних процеса за оспособљавање ученика млађих разреда основне школе да у форми *неуметничког текста*, независно од личног доживљаја, говоре односно пишу о ликовном делу. Циљ рада јесте да се дође до методичког модела који омогућава да се интерактивним обједињавањем наставних области (а) *ликовне културе* и (б) *матерњег језика* – постигне: (а) у области *ликовне културе* – да ученици умеју (1) да вербализују свој доживљај ликовног дела, (2) да независно

* Рад је написан у оквиру пројекта *Динамика структура савременог српског језика*, број 178014 (2011–2015), који финансира Министарство за науку и просвету Републике Србије.

од личног доживљаја говоре о вредностима дела, (3) да се унапреди рецепција ликовне уметности; (б) у области *матерњег језика* – да се унапреди (1) писано изражавање и (2) комуникативна компетенција ученика.

2. Теоријско-методолошки концепт наставе ликовне културе. – Посматрање, доживљавање, разумевање, реаговање, тумачење и ликовно вредновање уметничког дела требало би да буде саставни део сваког часа ликовне културе. Циљ таквог наставног приступа јесте да се ученици оспособљавају да доживљавају уметничко дело и да развијају сензибилитет према делима ликовне уметности и њиховим ствараоцима. Међутим, у настави ликовне културе још увек се ставља нагласак на ликовно изражавање.

Према *Образовним стандардима за крај обавезног образовања за област ликовна култура*, у области Елементи, принципи и садржаји (теме, мотиви, идеје и др.) визуелних уметности предвиђа се да ученик на основном нивоу **описује** свој рад и радове других (нпр. исказује утисак). Поједини аутори сматрају да, поред искуства, у неопходне услове за стваралачки процес спадају перцепција и доживљај, а они су у потпуности изостављени у *Стандардима* (Филиповић, 2014). Такође, доживљавање, односно активирање чулних утисака и покретање емоционалних процеса нису предвиђени у исходима званичних *Стандарда*. Запостављањем функције доживљаја и емоционалног односа према различитим чулним и сазнајним елементима негира се стваралаштво у потпуности, а уметност се претвара у бихејвиорални узрочно-последични однос онога што се очекује од ученика, и онога што ученик репродукује као готов, наводно, стваралачки продукт (Филиповић 2014: 251).

Уметничко дело, кроз активно посматрање и доживљавање, омогућава развој ликовних способности ученика, од перцепције, преко рецепције, естетског развоја, креативности до ликовно обликовног развоја. Дакле, говоримо о појму ликовне апрецијације,¹ који можемо објаснити као „перципирање и реципирање уметничких дела, као и њихово поунутривање (интериоризацију), што значи да ученици уметничко дело виде, разумију га и у њему уживају“ (Дух 2004). Апрецијација представља „чин разумевања уметничког дела са уживањем“ (Olsen 1998: 66). Под ликовном апрецијацијом подразумевамо способност разумевања, естетског реаговања и уживања у уметничком делу. Дакле, код ученика треба ликовно развијати способност запажања и прихватања ликовности и естетских вредности у уметничким делима.

3. Теоријско-методолошки концепт наставе српског језика. – Ако постигнућа ученика посматрамо из перспективе *Општих стандарда постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања* у областима (1) *писано изражавање* и (2) *вештина читања и разумевања прочитаног*, онда се на предмет нашег интересовања у овом раду односе следећи стандарди: (1) у области *писано*

¹ Појмом *ликовне апрецијације* бавили су се многи истраживачи: Duh 2004; Duh, Zupančić 2011; Duh, Čagran, Huzjak 2012; Карлаварис, Крагуљак 1970.

изражавање: да ученик прилагођава језички израз *типу текста* (напредни ниво) и да саставља кратак *експозиторни текст* (напредни ниво); (2) у области *вештина читања и разумевања прочитаног*: да ученик разликује *књижевноуменички* од *информативног текста* (основни ниво) и да процењује *сврху информативног текста* у односу на предвиђену намеру аутора текста (напредни ниво).

Наведена постигнућа из *писаног изражавања* и *читалачке писмености* могу се посматрати као део *комуникативне компетенције*. Истраживања у примењеној лингвистици показују да „бити компетентан корисник језика не значи само посједовати знање о језику него и способност и вјештину за активирање тог знања у комуникацијском чину“ (Багарић, Михаљевић 2007: 91). Дакле, појам „знање о језику“ диференцира се од појма „способност/вештина за употребу знања“, за који се у примењеној лингвистици употребљава термин *комуникативна компетенција*.

Подразумева се да постигнућа ученика млађег узраста у области *писаног изражавања* и *читалачке писмености* обухватају и друге способности/вештине изван *комуникативне компетенције*. Тако се према студији PIRLS, која испитује постигнућа ученика млађих разреда основне школе, наводе следеће компетенције *читалачке писмености*: (1) проналажење наведених информација; (2) доношење закључака; (3) тумачење и интегрисање идеја и информација; (4) испитивање и евалуација садржаја, језика и текстуалних елемената (према: PIRLS 2006). Последња од горе наведених компетенција може се посматрати са аспекта *способности/вештине да се употребљава знање о језику*. Остале компетенције читалачке писмености истражују се из другачије перспективе, а значајна су следећа питања: (1) како унапредити разумевање смисла прочитаног текста; (2) како побољшати функционалну брзину читања, односно брзину разумевања прочитаног текста (в. Пурић 2006: 88–148).

4. Методичка структура интерактивне наставе. – У складу са постављеним теоријско-методолошким концептом, предлагемо да се настава ликовне културе путем одговарајуће методе *ликовне критике* интерактивно повеже са наставом српског језика. Реч је о *објективној методи*, према којој треба поћи од објективног прегледа (разматрања) уметничког дела да би се дошло до индивидуалног естетског суда о делу.² Посебно се инсистира на постизању објективније, стручније процене, суздржавањем од субјективног суда до самог краја процеса (Seabolt 1997: 146). Ово су *аналитичке, лингвистичке методе* размишљања које у први план стављају моћ *разумевања*, па онда *опажања*. Заговорници *објективне методе* закључују да је процена валидна само ако је заснована на стручном суду.

Едмунд Фелдман је развио једноставан метод *ликовне критике* концептиран од четири корака путем којих се уметничко дело посматра, доживљава и

² Овако усмереним методама *ликовне критике* бавили су се Едмунд Фелдман (Edmund Burke Feldman), Ралф Смит (Ralph A. Smith), Тери Берет (Terry Barrett) и Џен Митлер (Gene Mittler).

естетски анализира да би се на крају дао естетски суд. Метод је посебно погодан за ученике који су оријентисани на објективно, вертикално размишљање. Код ових ученика, субјективнији приступи ликовне критике, који су везан за интуицију, крше установљене обрасце размишљања, засноване искључиво на чињеницама. Пошто није упознат са уметношћу, ученик сматра да је немогуће одговорити на питање: Како вам се чини ово уметничко дело? Зато је Фелдманов први корак *опис* (опис) – од ученика/посматрача захтева се да опише уметничко дело на основу онога што види. То подразумева боје, линије, текстуру, облик и простор, али, осим тога, и наслов, аутора, време настанка дела, величину, тему/садржину, коришћени материјал као и сам начин представљања. На првом кораку учитељ поставља ученицима следећа питања: *Шта видите? Постоји ли нешто што препознајете на уметничком делу? Покушајте да откријете и уочите што више елемената на слици. Размишљајте као детектив.*

Други корак јесте *анализа*. Ученици посматрају уметничко дело и анализирају: како су његови елементи организовани, у каквом су односу, како је уметник поставио ликовне елементе. Формални принципи уметности – равнотежа, покрет, контраст, јединство пропорција и ритам – учествују у компоновању и организацији уметничког дела. Ученицима треба поставити следећа питања: *Да ли је слика уравнотежена, складна? Да ли је симетрична или асиметрична? Препознајете ли неки мотив/предложак/елемент који се понавља на слици? Шта је уметник користио да би остварио тај ефекат? Целина/јединство тих елемената представља осећај да је слика добро компонована – да ли посматрана слика ствара такав утисак? Где је фокус дела? Шта је кључно на слици?*

Трећи корак је *тумачење* (интерпретација), у оквиру којег ученици откривају значење слике на основу *описа* и *анализе*. Увек треба користити оно што се већ зна о делу, што ће да подржи став приликом интерпретације. Прихватљива су вишеструка значења ако су поткрепљена чињеницама и доказима, као и значења која објашњавају све компоненте дела. Ученицима се могу поставити следећа питања: *Шта ово значи, о чему говори ово уметничко дело? Какво је осећање или расположење приказано на овом делу (весело, тужно, трагично, комично, драматично и сл.)? Откријте идеје, концепт и значење овог дела. Да ли је коришћена алегорија (оно што илуструје дубље значење), симбол (оно што асоцира или подсећа на нешто друго), знак (оно што представља неки појам)? Када сте сагледали све информације о овом делу и погледали га из више углова – да ли се променио ваш став са почетка?*

Последњи корак јесте *расуђивање* (суд) где ученици треба да одреде значај или вредност уметничког дела. Овде треба избећи разговор о томе да ли нам се дело свиђа или не, већ треба говорити о томе да ли је добро, значајно, вредно или лоше, површно, тривијално и недостојно суда. На суд је боље гледати као на начин проналажења вредности, него као на одлуку да ли је нешто добро или лоше. Могућна питања за ученике јесу: *Који вам је део уметничког де-*

ла помогао да одлучите да ли је добро или лоше? Због чега је дело добро – због свог значења, теме, садржаја, поруке или ликовности (боје, облика, линија и др.)?

Применом Фелдмановог метода ликовне критике у млађим разредима можемо усмерити ученике да, полазећи од посматрања и доживљавања, преко анализе дођу до естетског суда. На тај начин ученици би на часу ликовне културе били припремљени да напишу експозиторни текст, што ће бити задатак на часу матерњег језика. Час српског језика може се структурирати у три етапе.

Циљ прве етапе јесте писање неуметничког текста. Учитељ усмерава ученике да некоме ко није видео слику опишу како она изгледа, а да притом не износе лични доживљај. Дакле, обраћамо се читаочевој разумевању, а не машти. То значи да је *сврха* текста да читалац сазна довољно података о слици, а наша *намера* јесте да изаберемо одговарајуће *информације* и да их јасно и прецизно изложимо. У тексту који ученици пишу комбинују се елементи *описивања* и *излагања*, тј. *дескриптивни* и *експозиторни* текст, при чему је реч о *неуметничком* (тзв. *техничком*) *опису* (в. Кликовац 2008). Учитељ кроз дијалог са ученицима прво разматра *шта* ће се и по ком *редоследу* описивати. Ученицима је то познато са часа ликовне културе и сада ће применити стечена знања. После тога, разматра се *начин излагања* који ће омогућити да текст испуни своју *сврху*. Циљ ове фазе јесте да се дође до закључка о *критеријумима вредновања* ове врсте састава. Ученике усмеравамо да запазе да ћемо овакве саставе сматрати успешно урађеним: (а) уколико опис јасно и верно приказује слику; (б) уколико опис омогућава да слику замисли онај ко је није видео.

У другој етапи, којој је циљ писање уметничког текста, ученици описују како су доживели слику. Ова етапа часа спроводи се на уобичајени начин, познат из класичне методике. Важно је да ученици запазе разлику у односу на претходи текст који су писали (1) у погледу *сврхе* текста и (2) у погледу *начина излагања*. У овом случају не описује се слика, него осећања и мисли које слика покреће у ономе ко је посматра. Дакле, обраћамо се читачевој машти, а наша *намера* јесте да представимо свој унутрашњи свет. То значи да бирамо речи и повезујемо их у реченице онако како то чине писци и песници. Ученицима су већ познати *критеријуми вредновања* ове врсте текстова – са часова културе изражавања на којима су, према уобичајеном начину рада у овој наставној области, писали сличне саставе. Текст у коме описујемо свој доживљај уметничког дела сматрамо успешно урађеним: (а) уколико је оригиналан и допадљив; (б) уколико успева да привуче читачеву пажњу избором речи и начином њиховог повезивања у реченице.

Трећа етапа рада јесте синтетичка. Циљ ове фазе јесте да ученици дођу до закључка: (1) да су саставе писали с различитом *намером* и да састави имају различиту *сврху*; (2) да су *начин излагања* ускладили са намером и сврхом; (3) приликом вредновања састава, оно што сматрамо вредним – у првом и у другом саставу неће бити исто. Важно је да током читања ових текстова на часу ученици запазе да су први текст сви написали слично, а други различито.

У првом тексту писали су о ономе што је исто за све посматраче слике (оно што виде), а у другом случају о ономе што је различито (оно што осећају).

Посебну пажњу треба посветити разматрању и упоређивању (1) језичко-стилских особина и (2) разлога употребе одређених језичких средстава (лексика, синтаксичке конструкције) у две врсте састава које су ученици писали. Другим речима, анализира се *како* се говори и *зашто* се тако говори у уметничком и неуметничком тексту. Овде се спроводи стилистичка анализа.³ Подразумева се да треба узети у обзир садржаје предвиђене наставним програмом из матерњег језика и да планиране активности ученика треба одмерити према узрасту.

5. Закључак. – Пред савремену наставу уметности поставља се захтев да код ученика развија вештину вођења дијалога о уметничким делима. Учење о томе како промишљено разговарати о уметности нарочито је вредно, можда и вредније од учења како створити уметност (Barrett, 2004). Исто тако, наставу матерњег језика треба усмерити ка унапређивању вештина које ученика припремају за даље школовање и живот у савременом друштву. У том смислу, вештина читања, разумевања и писања различитих типова неуметничког текста има важну улогу.

За интерактивно повезивањем наставних области ликовне културе и матерњег језика предлаже се следећи методички приступ: (1) на часу ликовне културе ученици се усмеравају да на одговарајући начин посматрају, доживљавају, разумеју, тумаче и вреднују ликовно дело; (2) на часу српског језика ученици се усмеравају да избором одговарајућих језичких јединица (лексика, синтаксичке конструкције) напишу *неуметнички тип* текста у коме на објективан начин са одређеном критичком дистанцом излаже лични доживљај уметничког дела. Развијање ликовно апрецијативних способности и активног посматрања уметничког дела код деце доприноси бољој перцепцији и рецепцији уметничких дела, стицању знања, развијању креативности.

Литература

- Bagarić, Vesna, Jelena Mihaljević Djigunović (2007). Definiranje komunikativne kompetencije. *Metodika*, VIII/1. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 84–93.
- Barrett, Terry (2004). Improving Student Dialogue About Art, *Teaching* 2, (2), 87–94. Copyright Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Duh, Matjaž (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

³ О начину на који се спроводи *стилистичка анализа* у млађим разредима основне школе, в. шире: Николић 2013.

- Duh, Matjaž, Tomaž Zupančič (2011). Metoda estetskog transfera opis specifične likovno-didaktičke metode. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 13, br. 1, str. 42–75.
- Duh, Matjaž, Branka Čagran, Miroslav Huzjak (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation. Kvalitet i kvantitet učenja likovne aprecijacije, Utjecaj školskih sustava na učeničku likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 14, br. 3, str. 625–655.
- Klikovac, Duška (2008). *Jezik i moć: ogledi iz sociolingvistike i stilistike*. Beograd: Biblioteka XX vek, str. 295–310.
- Kraguljac, Mira, Bogomil Karlavaris (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija.
- Николић, Милка (2012). Могућности примене лингвостилистичког приступа у обради књижевног текста у настави књижевности млађих разреда основне школе. *Радови Филозофског факултета*, бр. 14/1. Источно Сарајево, стр. 243–266.
- Olsen, Stein Haugom (1998). Appreciation, *Encyclopedia of aesthetics*. New York: Oxford.
- Општи стандарди постигнућа – Образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања. Српски језик.*
- www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf. Читано 18. 06. 2014.
- PIRLS 2006.* http://www.iea.nl/pirls_2006.html. Читано 28. 06. 2014.
- Пурић, Далиборка (2006). *Унапређивање квалитета читања код ученика млађег школског узраста*. Ужице: Учитељски факултет.
- Seabolt, Betty Oliver (1997). Enhancing critical thinking through art criticism: an objective method. *Proceedings of the School of Visual Arts Eleventh Annual National Conference on Liberal Arts and the Education of Artists*. New York, NY: School of Visual Arts.
- Стандарди за крај обавезног образовања. Ликовна култура.*
- www.ceo.edu.rs/portal/mod/resource/view.php?id=53. Читано 18. 06. 2014.
- Feldman, Edmund, Burke (1973). *Varieties of Visual Experience: Art as Image and Idea*. New York: H. N. Abrams.
- Филиповић, Сања (2014). Званични образовни стандарди у области ликовне културе за крај обавезног образовања – како превазићи недостатке. *Култура*, 142. Београд: Завод за проучавање културног развитка, стр. 243–261.

Dr Milka Nikolic

University in Kragujevac, Faculty of Philology and Arts in Kragujevac

Mr Kristinka Selakovic

University of Kragujevac, The Teacher-training Faculty of Uzice

**THE APPLICABILITY OF THE INTERACTIVE PROCESSES IN THE
IMPROVEMENT OF THE RECEPTION OF FINE ARTS AND WRITTEN
EXPRESSION OF STUDENTS OF THE LOWER GRADES OF ELEMENTARY
SCHOOL**

Summary

In this paper we will be discussing the possibilities of interactive processes for preparing students in the lower grades of elementary school to verbalize personal experience of fine arts in the form of inartistic text. The goal of this educational approach is to improve: (1) students' reception of fine arts; (2) students' communicational competence.

The following methodological approach is proposed: (1) during the class of fine arts, students are directed to observe, perceive, understand, interpret, and evaluate the work of art in the appropriate way; (2) and during the Serbian language class, students are directed to write inartistic type of the text in which they expose personal experience of fine art in an objective way and with a certain critical distance by selecting the appropriate unit of language (vocabulary, syntactic structures).

Such methodological approach is consistent with *the general standards of achievement at the end of the first cycle of compulsory education*: (1) in the area of *the written expression*, it is anticipated that students are able to adapt the linguistic expression to the communicative situation and to the type of text; (2) in the area of *the reading skill and comprehension skill*, it is predicted for students to differentiate the literary text from the informative text.

Key words: *interactive processes, the reception of fine arts, written expression, communicative competence, lower grades of elementary school.*



Дарко М. Маслар

Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ОСПОСОБЉАВАЊУ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ЗА РАЗУМЕВАЊЕ НЕУМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА*

Апстракт: У овом раду испитују се методички поступци у настави матерњег језика којима се ученици млађих разреда могу оспособљавати да запажају и разумеју комуникационо-информационе и стилско-језичке особености неуметничких (информативних) текстова. Полази се од претпоставке да се у одговарајућим интерактивним процесима учења може унапредити способност ученика да открива контекст и комуникативни циљ неуметничких текстова. Општи стандарди на нивоу првог циклуса обавезног образовања предвиђају да се у области писаног изражавања ученик може оспособити да саставља дескриптивни и наративни текст, а у области разумевања прочитаног, да ученик разликује књижевноуметнички од информативног текста. Циљ рада усмерен је ка унапређивању способности ученика да разликује уметнички од неуметничког текста у погледу стилско-језичких и комуникационо-информационих особености текста. Предлажу се следећи наставни поступци за унапређивање разумевања неуметничког текста у млађим разредима: (1) употреба *уџбеничког текста* из неуметничке области у својству *лингводидактичког текста*; (2) уочавање карактеристичне лексике и синтаксичких конструкција које се примењују у презентовању информација; (3) сагледавање стилских особености којима се неуметнички текст разликује од уметничког; (4) контекстуализација неуметничког текста.

Кључне речи: *методички приступ, интерактивни процеси, неуметнички текст, ученици млађих разреда, наставни поступци, матерњи језик.*

* Овај рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе*, број 179026, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Разумевање прочитаног текста је једна од кључних компетенција којом се ученици млађих разреда припремају за даље опште и стручно усавршавање. Уметнички текстови су ученицима пријемчиви од најранијег узраста, јер буде машту и отварају нове и неистражене путеве ка уметничкој спознаји света, чиме се негује љубав према читању. Ипак, у млађим разредима, ученици се упознају и са *неуметничким* – тзв. *информативним текстовима* – који нуде обиље информација неопходне ученицима зарад уочавања општедруштвених или природних појава, чиме се они уводе у свет знања.

Општи стандарди ученикових постигнућа претпостављају обраду информативних (неуметничких текстова) у настави матерњег језика у циљу уочавања њихове контекстуализације, као и могућности преношења информација на научно заснован начин. Оваквом врстом штива ученици спознају свет науке сходно њиховом узрасту, памте чињенице, уочавају нове термине и богате свој речник. Методичари се слажу да се приступ неуметничком тексту у настави матерњег језика може поистоветити са обрадом уметничких текстова, у односу на методичке поступке. Основна разлика у рецепцији ове две врсте текстова јесте у уочавању предметности текста и начину обликовања наративне грађе.

Предмет рада. – Предмет нашег рада је усмерен ка уочавању методичких радњи и поступака, којима се спознаје информативни текст у настави матерњег језика у млађим разредима основне школе. Претпоставка је да се информативни текстови у настави могу методички обрадити као књижевноуметнички у односу на наставне поступке, методе и облике рада, само што је разлика у образовним ефектима које ти текстови пружају.

Циљ рада. – Циљ рада је усмерен ка унапређивању способности ученика да разликује неуметнички од уметничког текста у погледу стилско-језичких и комуникационо-информационих особености текста. Предлажу се следећи наставни поступци: (1) употреба информативног текста у својству *лингводидактичког текста*; (2) уочавање карактеристичне лексике и синтаксичких конструкција које се примењују у презентовању информација; (3) сагледавање стилских особености по којима се ови текстови разликују; (4) контекстуализација неуметничког текста.

Информативни текстовима у настави се наглашава њихова експозиторна и обавештајна функција. Од наставника се очекује да садржај неуметничког текста приближи ученицима и њиховом афинитету; да смењује различите наставне поступке како би ученици усвојили и разумели неуметнички текст. Неуметнички текстови воде ка откривању нових идеја и побуђују мишљење ученика, чиме јача читалачка и компетенција у области разумевања прочитаног.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Разумевање прочитаног и јачање читалачке писмености јесу примарни задаци наставе матерњег језика у млађим разредима основне школе. Наставник мора пружити потпору ученику како би савладао образовне циљеве наставе, а то се постиже правилним одабиром методичких радњи. Ученик сагледава природу различитих текстова у настави, чиме јача своју читалачку компетенцију. Павле Илић истиче да „ученик се, као ни други читаоци, не уживљава тако интензивно у предмет дела као стваралац, али и њега структура текста својим ‘местима неодређености’ позива на саучесништво у стварању, а то се такође не може чинити без уживљавања.“ (1998: 178).

Информативним (неуметничким) текстовима се саопштавају информације и објашњења о појавама или процесима из различитих сфера науке и људске делатности. Оваква врста штива у настави матерњег језика није заступљена у толикој мери као што је случај са књижевноуметничким текстовима, али наставни програм предвиђа њихову методичку обраду и анализу. Ови текстови се често везују за уџбенике и својеврстан су вид научно-уџбеничког подстила са становишта стилистичких форми. Б. Тошовић истиче да је основни принцип научно-уџбеничког подстила „непознато објашњавати кроз познато, кроз примену индуктивног метода“ (2002: 331). Уџбенички текст је својствен ученицима, извор је знања и ствара подлогу за разумевање метајезичности природних и друштвених наука. Неуметничке текстове одликује објективност, јасност у излагању, честа употреба таутологија, а основна идеја јесте да се пренесу информације из одређене области и пруже одговори на питања: *Шта? Како? Зашто? Где? и Када?*

Образовни стандарди постигнућа ученика (2011) у настави српског језика, предвиђају да ученици могу препознавати модел преношења информација и језичко-стилске особености у текстовима различите природе. Према *Стандардима*, ученици на основном нивоу: (1) препознају да ли је тражена информација, исказана на различите начине, садржана у тексту (1CJ.1.2.3.); (2) умеју да разликују књижевноуметнички од *информативног текста* (1 CJ.1.2.7.); (3) у типичним школским примерима препознају граматичке, синтаксичке и лексичке категорије, сходно садржајима који се обрађују у млађим разредима из ових области. На средњем нивоу развоја, ученици умеју да: (1) успостављају везу између информација исказаних у линеарном и нелинеарном тексту; (1CJ.2.2.4.); (2) одређују основни смисао текста у његову намену (1 CJ.2.2.5.). На напредном нивоу развоја, од ученика се очекује да: (1) разликује различита гледишта заступљена у *информативном тексту* (1CJ.3.2.3.); (2) да процењује сврху информативног текста у односу на предвиђену намену (1 CJ.3.2.6.).

Разумевање прочитаног текста, од стране ученика, зависи од размишљања о начину на који се језик употребљава у том тексту и то је својеврсни вид компетенције највишег ранга. Према савременим стандардима, претпостављају се аспекти разумевања текста: схватање смисла текста, проналажење информација у тексту, интерпретирање значења текста, рефлексивна о садржају и форми текста у односу на његову евалуацију (према: *Разумевање прочитаног – PISA 2003 и PISA 2006*). Ученик сагледава природу текста у односу на његову комуникационо-информациону улогу. Тумачење текста у настави заснива се на његовом читању, доживљавању и разумевању (в. *Наставни програм за четврти разред основне школе*).

Уметнички текстови могу бити полазиште за следеће наставне области: (1) основа за наставу књижевности, у смислу тумачења књижевног текста; (2) могу бити егземплум за уочавање граматичких и лексиколошких правила; (3) из области усменог и писменог изражавања текстови служе као полазиште за различите облике изражавања. Претпостављамо да се и неуметничким текстовима у настави, ова тријада може обухватити, с тим што се акценат ставља на контекстуалну и комуникацијску сферу текста, у циљу уочавања његове предметности. Милка Николић истиче да „у савременој настави неопходно је да се стицање и усавршавање комуникативних компетенција integriше у наставу свих предмета.“ (2013: 181). Комуникативна и информацијска компетенција ученика за разумевање неуметничког текста, дакле, може бити један од нових аспеката испољавања наставе матерњег језика, у циљу унапређивања наставног процеса и пријемчивости садржаја текста учениковим потребама.

МЕТОДИЧКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ И РЕШЕЊА

Методички приступ информативном тексту у настави се не разликује у односу на приступ уметничком тексту, с обзиром на методичку апаратуру приликом обраде овакве врсте штива. Милија Николић истиче да се различитост уметничког од неуметничког текста, с обзиром на ниво обраде у настави „огледа у појединим етапама једног истог поступка, што се пре може сматрати нијансом него искључивошћу“ (1992: 104). Те етапе се могу категорисати као: припрема за читање, читање и анализа; спознаја предметности и тематске грађе; уочавање стилско-језичког слоја; провера степена разумевања текста и сл.

Након мисаоно-емотивне припреме, следи читање информативног текста. Текст се чита целовито од стране наставника, или бољег ученика, уз логичко излагање његове садржине. Далиборка Пурић (према Т. Перушко) истиче да се логичко читање везује за садржину текста, па је препорука да се логички читају научни, интелектуални или пак информативни текстови, тј. објективно писани – неуметнички текстови (2004: 250). Овом врстом читања се упо-

знају нови термини и утврђује једнозначност језичког кода. Затим, ученици читају текст у себи, а онда и по одељцима, како би решили истраживачке задатке и упознали структуру текста.

Информације у неуметничком тексту се просуђују критички, уз наглашавање актуелности садржаја, у чију се истинитост не сумња. Што се тиче уочавања језичког слоја информативног текста, ученици могу видети да се за разлику уметничког текста кога карактерише поетичност и уметничка форма, информативни текст посматра са аспекта практичности, у служби је строгог и објективног погледа на појаве или процесе. Информативни текст је сажет, а узрочно-последичне везе су усмерене ка откривању нове информације.

Предмет и циљ нашег рада су усмерени ка оспособљавању ученика да разуме структуру неуметничког текста у настави, као и да прави разлике у комуникационој, контекстуалној, синтаксичкој и стилско-језичкој структури неуметничког, у односу на уметнички текст. Да бисмо овај однос боље описали, навешћемо пример информативног текста из *Читанке за четврти разред основне школе*, у својству лингводидактичког текста. Кроз одређене етапе наставног рада, можемо посматрати пример са различитих аспеката, како би ученици усавршили ниво читалачке компетенције и били оспособљени за разликовање уметничких од неуметничких текстова. Субјекатску позицију методичког рада требало би препустити ученицима, јер „наставник не треба да намеће своја решења у тумачењу дела, већ да посредује у комуникацији ученика са делом [...] тако да је присутан у свим облицима наставе, али никада у центру пажње.“ (Милинковић, Смиљковић, 2008: 81).

Пример:

ЈАБУКА

Јабука је дрво које има широку крошњу. Достиже висину од преко 10 метара. Листови јабуке су јајастог облика, величине 5–10 cm. Цвет је беле или ружичасте боје, пријатног, опојног мириса.

Јабука цвета од априла до маја. Плодови су обично округли, црвене, жуте или зелене боје. Зрели су од августа до октобра. Поједине ране сорте јабука сазре већ почетком јуна и почетком јула (на пример петроваче, илињаче и др.)

Јабука најбоље успева у брдским пределима. Постоје многе сорте овог воћа, а код нас су најпознатије: будимке, кожаре,

колачаре и новије сорте: јонатан, делишес, ајдаред и др.

Плодови овог воћа користе се у производњи сокова, компота, џемова, пекмеза итд., а од њих се праве и неке посластице: штрудле, воћни колачи и сл.

Ово воће је укусно и веома здраво, па се препоручује за исхрану, јер је богато витаминима и минералима.

Прва етапа у раду са ученицима, може бити усмерена на откривање *сврхе саопштавања информација* коју текст нуди. Наиме, оваква врста штива је усмерена ка презентовању података и информација о одређеној појави. У примеру се саопштавају информације: (1) *о карактеристикама јабуке и њеном начину узгајања*; (2) *о значају овог воћа за живот и здравље људи*. Ученици уочавају линеарни облик самог текста. Свака информација представља увод у наредну, чиме се ствара кохезивна структура текста. Ученике можемо питати да ли је сврха овог информативног текста: *да их упозна са начином гајења јабуке?*, *да сазнају важне чињенице о јабуци?* или *да их убеди да гаје јабуке?* Тиме се уочава предметност текста и његова информативна улога. На крају *Читанке*, наводи се да је „информативни текст – текст који читаоцу пружа податке, обавештења, информације о нечему“ (Маринковић и Марковић, 2011: 204), па ученике упућујемо на усвајање овог појма.

У другој етапи наставног рада говори се о *начину излагања информативног текста*. Ученике можемо питати: „Које је овај текст намењен и ко је његов аутор?“ Ученици уочавају да аутор саопштава одређене податке другим ауторима и ученицима, тј. текст је намењен уском кругу читалаца. Б. Тошовић истиче да овакву врсту штива карактерише саопштавања мисли без уношења емоција, а захтев је да се мисао искаже јасно, прецизно и логично (2002: 349). У области вештине читања и разумевања прочитаног, од ученика се очекује да разликује различита гледишта у информативном тексту (в. *Наставни програм за четврти разред*).

У области стилских особености текста, ученици могу да обликују речи и реченице на другачији начин, а да се притом не изгуби њихов основни смисао. Реченице су међусобно повезане у јединствен језички систем, а Милија Николић истиче да се у стилско-језичкој анализи оваког штива можемо користити „методом упоређивања по сличности и супротности како би ученик схватио да варијантност језика као система зависи од његове конкретне употребе, односно службе у различитим облицима комуникације“ (1992: 108).

У наведеном примеру се не може запазити директно присуство аутора. Б. Тошовић истиче да у „научним текстовима аутор настоји да се објективно

постави наспрам објекта истраживања, настоји да се дистанцира од онога што говори, да не уноси субјективну ноту, па долази до обезличавања израза“ (2002: 350–351). Структура текста је таква, да свака реченица нуди нови податак, а закључивање иде у смеру *од општег ка појединачном*. Из овога сазнајемо да је начин излагања неуметничког текста: јасан, концизан, прецизан и у његову истинитост се не сумња.

У овој етапи рада на тексту, ученици могу уочити следеће особености: (1) врши се уопштавање текста, (2) информација се преноси као посредна истинита категорија, (3) врши се набрајање јединица једне врсте које припадају истом скупу. Милка Николић истиче, да се у односу на начин излагања текста, „ученици усмеравају да увиде: (а) поступност у начину излагања садржаја, (б) строгу логичку доследност излагања, (в) начин вођења аргументације“ (2013: 185). Такође, уочава се различито својство описивања у односу на уметнички текст. Описивање у уметничком тексту је у функцији лепоте израза, док је у информативном тексту оно у функцији прецизнијег саопштавања информација, зарад бољег разумевања.

У трећој етапи наставног рада се уочавају и описују језичке јединице из којих је информативни текст састављен, тј. спознаје се *граматичка (синтаксичко-појмовна)* и *лексиколошка структура* датог текста. Уочава се доминантан број именица и придева у односу на глаголе, које ученици могу подвлачити различитом бојом и уочити однос између ових врста речи, јер су на том нивоу овладали њима (в. *Наставни програм за четврти разред*). Тако се у другом пасусу нпр. може уочити 11 именица (неке од њих се понављају) и само 4 глагола.

Свака реченица се односи на родни појам *јабука*, па чак и уколико је овај појам изостављен: *Плодови су обично округли, црвене, жуте или зелене боје*. Од ученика можемо захтевати да прецизно наведу субјекат реченице: *Плодови јабуке су обично [...]*. Ученици ће такође запазити да је већина речи дата у основном значењу, а да појмови (*плод, лист, сорта, витамини*) припадају одређеној науци. Од ученика се очекује да одређују значење непознатих речи на основу контекста у ком су употребљени (1 СЈ.3.4.4.), а самим тим у области *културе изражавања* јача компетенција ученика да запажају речи страног порекла (нпр. *јонатан, минерали, витамини*).

Ради уочавања контекста информативног текста, можемо да издвојимо реченицу без директно исказаног вршиоца радње: *Зрели су од августа до октобра*. Подразумева се да је реч о *плодовима*, али субјекат могу бити и *листови*, тако да ученици уочавају контекстуализацију језичких јединица, без обзира на могуће постојање више вршилаца радње, јер листови не могу да буду зрели. Такође, уочава се да у тексту не постоје глаголи говорења, већ имају функцију повезивања дефиниенса и дефиниендума (нпр. *Јабука је дрво које има широку крошњу*). *Стандарди постигнућа*, указују да ученици овог узраста умеју да

пребаце једно глаголско време у друго (1 СЈ.2.4.4.) и то може бити истраживачки задатак за ученике. Уочава се својство информативног текста да се приказује у садашњости, као објективна појава која траје, иако се приказује периодизација развоја јабуке од листања до брања плодова. Проценат глагола садашњег времена је три пута већи од процената облика прошлог времена у оваквим текстовима (Тошовић, 2002: 352).

У односу на синтаксичко препознавање јединица текста, ученици запажају да су реченице дуге (неке чине чак и пасус), чиме се наглашава сложеност у казивању овакве врсте штива. Тошовић (2002: 354) истиче да су за овакав начин изражавања типичне сложене реченице, уз својство комплексности и вишечланости. Ученицима можемо дати задатак да од последње реченице у тексту направе више реченица у којима ће вршилац радње бити *јабука*: *Јабука је укусна и веома здрава. Јабука се препоручује за исхрану. Јабука је богата витаминима и минералима*. Николићева наводи (према: Кликовац, 2004) да „ученике треба усмеравати да закључе да иако су реченице већином дуге, текст се лако чита, јер је свака реченица унутар себе јасно сегментирана и организована на сразмерно једноставан начин“ (2013: 187).

Након анализе текст се чита логички, чиме се опет прави разлика у односу на читање уметничких текстова, јер изостаје интерпретативна и доживљајна страна читања. На крају наставног рада, можемо разговарати са ученицима о разликама између овог текста и нпр. бајке коју смо обрађивали. Разлике се посматрају у односу на стилогена својства у овим текстовима и распоред текстовних и језичких порука у њима. Ученицима можемо дати задатак да неку реченицу из текста искажу онако како би је неки песник или приповедач исказао.

ЗАКЉУЧАК

Неуметничким (информативним) текстовима у настави се преносе информације и обавештења о некој научној области, а примарни циљ наставе јесте да ученици разумеју градиво које им се нуди, да проникну у његову срж и усвоје корисне информације. Ученици млађих разреда на часовима матерњег језика могу проучавати неуметничке текстове како би уочили њихове садржајне компоненте и начин саопштавања информација у њима, како би правили разлику између уметничког и неуметничког штива.

У раду смо приказали методички поступак обраде неуметничког текста у својству лингводидактичког текста. Методички поступак приликом обраде и анализе оваквих текстова може имати неколико фаза: (1) најпре се у раду са ученицима уочава сврха неуметничких текстова и њихова информативна функција, у циљу јачања читалачко-комуникацијске компетенције ученика у настави; (2) у даљем раду на тексту, уочава се начин излагања информација у

неуметничком тексту и употребна вредност текста тј. одговара се на питање коме је тај текст намењен; (3) у завршној фази се анализирају језичке јединице неуметничког текста, у односу на лексичке, граматичке и синтаксичке особености. Кроз све фазе методичког рада, од ученика се очекује да разуме садржину и контекст неуметничког текста, да уочава наставне области у којима је оваква врста штива доминантна и да прави разлику између уметничких и неуметничких текстова у настави.

Посебним наставним поступцима, ученик уочава природу неуметничког текста, тријаду односа: аутор – текст – читалац, као и специфичан избор синтаксичких и лексичких јединица, у функцији пружања информација читаоцу. На овај начин, ученик стиче вештине и навике у области разумевања прочитаног и критички се односи према тексту, чиме лакше руководи информацијама и уочава њихову научну и комуникацијску вредност.

Литература

- Илић, П. (1998): Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе. Нови Сад: Змај.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2011): Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Креативни центар
- Наставни програм образовања и васпитања за четврти разред основног образовања и васпитања. <http://www.zuov.gov.rs/>. Прегледано: 18. 8. 2014.
- Николић, Милија (1992): Методика наставе српског језика и књижевности. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, Милија (2013): Методички приступ научном функционалном стилу у средњошколској настави српског језика. Липар, XIV, 51, стр. 179–189.
- Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања. (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Пурић, Д. (2004): Читање у настави српског језика у млађим разредима основне школе. Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу, бр. 5, стр. 229–254.
- Разумевање прочитаног – PISA 2003 и PISA 2006. (2009): Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију.
- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008): Методика наставе српског језика и књижевности. Врање: Учитељски факултет; Ужице: Учитељски факултет.
- Тошовић, Б. (2002): Функционални стилови. Београд: Београдска књига.

Дарко М. Маслар

Универзитет у Нише, Учительски факултет у Вранье

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧЕНИКОВ В МЛАДШИХ КЛАССАХ, ДЛЯ ПОНИМАНИЯ НЕХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Резюме

В настоящей работе рассматриваются методические приемы в обучении на родном языке, с помощью которых ученики в младших классах могут готовиться к восприятию и пониманию коммуникативно-информационных, и стилистически-языковых особенностей нехудожественных (информационных) текстов. Предполагается, что в соответствующих *интерактивных процессах* обучения можем повысить способность ученика для нахождения контекста и коммуникативной цели нехудожественных текстов. Общие стандарты на уровне первого цикла обязательного образования, позволяют, чтобы в области в письменной речи ученик мог подготовиться создавать описательный и повествовательный текст, и в области понимания прочитанного текста, ученик мог отличать литературно-художественный от информативного текста. Целью работы является повышение способности учащихся различать художественный от нехудожественного текста с точки зрения стилистически-языковых и коммуникативно-информационных особенностей текста. Мы предлагаем следующие методы для более глубокого понимания нехудожественного текста в младших классах: (1) использование *текста из учебника*, из нехудожественной области, в качестве *лингвистико-дидактического текста*; (2) отмечание характерных лексических и синтаксических структур, которые используются в представлении информации; (3) рассмотрение стилистических характеристик, с помощью которых нехудожественный текст отличается от художественного; (4) контекстуализация нехудожественного текста.

Ключевые слова: *методический подход, интерактивные процессы, нехудожественный текст, ученики в младших классах, методы обучения, родной язык.*



Dr hab. Robert Bońkowski
Šleski univerzitet u Katovicama

DIPLOMSKI SEMINAR NA SRPSKOJ FILOLOGIJI ŠLESKOG UNIVERZITETA U KATOVICAMA – SAVREMENI PRISTUP I PERSPEKTIVE USPEŠNE FINALIZACIJE RADA

Apstrakt: U ovom radu se govori o savremenim pristupima i perspektivi finalizacije rada na diplomskom seminaru iz oblasti srpske lingvistike na šleskoj slavistici. Autor predstavlja primere pojedinačnih diplomskih radova koji su realizovani u akademskoj 2013/2014. godini, kao i izabranu metodologiju i sam proces nastajanja ovih radova. Reč je takođe o samom funkcionisanju takvog seminara u doba savremene depopulacije, što se podrazumeva takođe i kombinovanje diplomskih grupa.

Ključne reči: *slavistika u Poljskoj, srbistika na Šleskom univerzitetu, diplomski seminar, diplomski rad, savremena nastava.*

Diplomski seminar na univerzitetima u Poljskoj je jedan od najbitnijih predmeta u toku slavističkih studija i najviše karakterističan oblik akademskog obrazovanja uopšte. Dakle, to ima vezu s ciljevima tog predmeta, a to je podsticanje studenata na aktivno mišljenje, dopunjavanje i utvrđivanje znanja, a takođe njihovo pripremanje za samostalni rad. Diplomski seminar je bogatiji od ostalih predmeta na studiju znanjem i razvijanjem interesovanja studenata, jer se u to uključuje i oblikovanje sposobnosti, veštine, zapažanje naučnih problema, diskutovanje, a takođe predstavljanje drugih kao i svojih naučnih pogleda. Reč je između ostalog o upoznavanju istraživačkih metoda, tehnike pisanja (oblikovanja) i uređivanja (redigovanja) naučnih disertacija kao i literature koja omogućuje pisanje i uređivanje naučnih tekstova. Taj tip predmeta ipak zahteva potpunu dobrovoljnost u izboru, blisku saradnju s vodećim predmet kao i uzajamno poverenje studenta i profesora.

Nesumnjivo najbitniji cilj diplomskog seminara jeste osiguranje studentima specijalizacije u izabranoj disciplini, a takođe ostvarenje najviše optimalnijih uslova da napišu diplomski rad.

Diplomski seminar u Institutu slovenske filologije Šleskog univerziteta u Katowicama¹ organizovan je u V i VI semestru prvog nivoa studija (osnovne studije) i od I do IV semestra drugog nivoa studija (master studije).

Na seminaru obično učestvuje desetak studenata. Studenti koji pohađaju diplomski seminar većinom već imaju zadovoljavajući fond teorijskog znanja da mogu napisati diplomski rad, ali bez prikladno organizovane stalne pomoći od strane mentora ne mogu taj zadatak valjano obaviti. Diplomski seminar omogućuje mentoru ostvarivanje diplomskih radova i njegov tekući nadzor. Istovremeno pruža mogućnost organizovanja stalnog kontakta seminarista s mentorom.

Diplomski seminar iskorišćava se pre svega za razmatranje (pretresanje) i diskutovanje svih problema koji su povezani s pripremom diplomskog rada. Vođenje diplomskih radova čini suštinu diplomskog seminara i može da bude „glatko“ realizovano kada su u njegov proces angažovani zajedno mentor kao i studenti. Da bi na kraju rezultat bio pozitivan, bitna je doslednost i disciplina.

Naučni radnik / profesor (mentor) koji vodi diplomski seminar podjednako je odgovoran za kvalitet diplomskih radova kao i studenti koji ih realizuju. Diplomski seminar je jedan od najtežih didaktičkih časova za akademske učitelje koje ih vode kao i za studente. Pripada predmetima koji su najduže vođeni u toku celog studija. Tok seminara utiče na kvalitetu diplomskog rada, što ima vezu takođe za krajnju ocenu na diplomi. Poteškoće proizlaze takođe zato što ne postoje tipska rešenja (jer takva ne mogu da postoje) za vođenje seminara i takođe zbog potrebe posebnog tretiranja različitih specijalizacijskih disciplina i predmeta kao i tema, koje su obrađivane studentima, čak i u slučaju kada su te teme su slične.

Diplomski seminar ima konsultativni karakter i zasniva se na savetovanju studenata i kritici načina vođenja naučnih radova.

Selekcija diplomske grupe je dobrovoljni upis studenata, a tematika diplomskog seminara, kao i brojnost grupe, treba da uzme u obzir ne samo interesovanja studenata nego i, po modulima obuke, potrebe nacionalne privrede, koje utiču na mogućnost kasnijeg zaposlenja apsolvenata. Pravila ostvarivanja seminarskih grupa obično određuje Veće Fakulteta.

Diplomski seminar pruža mogućnost sticanja novih znanja studenata kao i ostvarenja navike samostalnog rešavanja problema. S obzirom na aktivan stav učesnika seminara kao i njihovo lično interesovanje za određene teme, znanje stečeno na seminaru treba da bude trajnije i dublje. Neophodno je ipak podvući da postizanje didaktičkih ciljeva seminara zavisi od odgovornosti, inventivnosti, energije i discipline svih učesnika u njegovoj realizaciji.²

¹ Institut slovenske filologije, isto kao i ostala instituta za strane jezike i književnosti Šleskog Univerziteta u Katowicama, funkcioniše u gradu Sosnovjec (Sosnowiec) – 7 km od grada Katovica.

² J. Wojnarowski, *Seminaria i ich cele*, Nowy Sącz 2008 (<http://it.pwsz-ns.edu.pl/~jwojnarowski/referaty/seminaria.html>) (čitano: 24.08.2014).

Pošto je autor ovog članka akademske 2013/2014. godine vodio seminar za studente prvog nivoa studija, u daljem tekstu će biti reči o tom nivou.

U Institutu slovenske filologije na Šleskom univerzitetu u Katovicama u akademskoj 2013/2014. godini u V i VI semestru studenti prvog nivoa studija (osnovne studije) studirali su na 4 smera (redosled navodimo po abecedi): (1) studij češkoga jezika i književnosti, (2) studij hrvatskoga jezika i književnosti, (3) studij makedonskoga jezika i književnosti i (4) studij srpskoga jezika i književnosti. Jasno se vidi da su pomenute akademske godine tri studija bila iz južnoslovenskih jezika i književnosti, a jedan studij iz zapadnoslovenskih jezika i književnosti. Otvorene su 4 diplomske grupe (seminara) – 2 lingvističke i 2 književne. Dakle, studenti koji su pohađali 2 seminara pisali su svoje diplomske radove iz oblasti slovenske lingvistike, a oni koji su pohađali druga 2 seminara – iz oblasti slovenske književnosti. Jedan je seminar vodio stručnjak iz oblasti zapadnoslovenske književnosti, jedan iz oblasti zapadnoslovenske lingvistike, jedan iz oblasti južnoslovenske književnosti i jedan (autor ovog članka) iz oblasti južnoslovenske lingvistike. Iako je postajala mogućnost da svaki student izabere bilo koji od ponuđenih seminara, razumljivo je da su studenti koji su studirali bohemistiku izabrali dva zapadnoslovenska seminara. Studentima triju južnoslovenskih jezika i književnosti ostala je samo kombinovana dva seminara (jedan iz oblasti lingvistike i jedan iz oblasti književnosti). Uticaj na takvo savremeno kombinovano funkcionisanje diplomskih grupa povezano je pre svega s činjenicom depopulacije, koja je problem ne samo Poljske već i cele Evrope.

Studenti koji su pohađali seminar iz oblasti južnoslovenske lingvistike za teme svojih diplomskih radova izabirali su pre svega lingvističke teme jezika koji su studirali kao prvi (samo nekoliko osoba napisalo je svoje radove u okviru međujezičkih tema).

Svaki seminar mora da ima koordinatora, koji je samostalni naučni radnik (u praksi je to lice koje vodi seminar) i traje 60 časova u semestru.

Problematika seminara bila je povezana s temama diplomskih radova. Predmet je obuhvatao metodologiju pisanja diplomskih radova (sakupljanje građe, na osnovi sakupljene građe formulisanje problema, obrada građe i redigovanje) kao i izabrana lingvistička pitanja uzimajući u obzir izabrane teme diplomskih radova. U povezanosti sa predavanjima opisne gramatike srpskog, hrvatskog i makedonskog jezika (pre svega tvorba reči, leksikologija i teorija jezika u kontaktu) a takođe uvođa u lingvistiku, ovaj seminar je bio posvećen tvorbenoj analizi srpskog, hrvatskog i makedonskog jezika kao i vokabulara (opšteg i stručnog iz izabranih oblasti društveno-privrednog života) u konfrontaciji s drugim slovenskim jezicima, naročito s poljskim. Pošto je većina studenata u svim radovima izabrala problematiku posuđenica iz drugih jezika u različitim kombinacijama, pre svega osobit naglasak je padao na posuđenice iz zapadnoevropskih jezika (engleski, francuski, nemački, italijanski) i jezika suseda Srba, Hrvata i Makedonaca (albanski, mađarski, turski – ovde takođe s naglaskom na istoriju Srba, Hrvata i Makedonaca i njihovih jezika), na razmatranje

stranih geografskih naziva i pravnu terminologiju. Pošto je nekoliko studenata izabralo tematiku žargona, reč je bila takođe i o toj problematici.

Kao osnovni ciljevi obuke studenata na seminaru postavljeni su:

- (1) Postizanje znanja i umjenja:
 - (a) da student ovlada tehnikom pisanja diplomskog rada,
 - (b) da se prema izabranoj temi pripremi stručna literatura;
- (2) Da se student pripremi, tj. da bude u stanju:
 - (a) da vodi diskusiju koja se odnosi na etape realizovanja diplomskog rada,
 - (b) da dovede do finalizacije diplomskog rada;
- (3) Da za vreme izrade rada stekne veštinu:
 - (a) da pravilno koristi stručnu literaturu,
 - (b) da tehnički i metodološki uobliči diplomski rad;
- (4) I na kraju, kao posebna tačka na društvenom planu, da se uči sistematizaciji rada i organizovanju vremena.

Kao metode obuke obično su služile konverzacija i pisani tekst, a nakon toga – prezentacija pojedinih delova rada, potpis u indeksu, pisanje i predavanje rada i, na kraju, usmeni ispit (odbrana diplomskog rada).

Za udžbenike i didaktičke materijale služila je literatura zavisna od izbora diplomskih radova. Za studente srbistike bila je izabrana literatura:

- (1) R. Bugarski, *Lingvistika u primeni*, Beograd 1996.
- (2) R. Bugarski, *Jezik u kontaktu*, Beograd 1997.
- (3) R. Filipović, *Teorija jezika u kontaktu: uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Zagreb 1986.
- (4) I. Klajn, *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku*, tom I: *Slaganje i prefiksacija*, tom II: *Sufiksacija i konverzija*, Beograd 2002, 2003.
- (5) P. Mrazović, *Gramatika srpskog jezika za strance*, drugo prerađeno i dopunjeno izdanje, Sremski Karlovci – Novi Sad 2009.
- (6) R. Simić, *Stilistika srpskog jezika I*, Beograd 2010.
- (7) Ž. Stanojčić, *Gramatika srpskog književnog jezika*, Beograd 2010.
- (8) R. Simić, *Osnovi sintakse srpskog jezika*, Nikšić 2002.
- (9) B. Tošović, *Funkcionalni stilovi srpskohrvatskog jezika*, Sarajevo 1989.

U akademskoj 2013/2014. godini na „južnoslovenskom lingvističkom studiju“ studenti srbistike (ukupno 5 osoba) izabrali su pre svega leksikološke teme svog diplomskog rada, to su:³

- (1) „Germanizmi u srpskoj i hrvatskoj kulinarскоj leksici“;
- (2) „Srpski kolokvijalizmi iz albanskog i mađarskog jezika kao primer pozajmljivanja reči iz jezika koji ne pripadaju istoj jezičkoj grupi“;
- (3) „Turcizmi u srpskom žargonu“;
- (4) „Ulični žargon u srpskom jeziku“;
- (5) „Poreklo i značenje naziva fudbalskih klubova iz zemalja bivše Jugoslavije“.

1. GERMANIZMI U SRPSKOJ I HRVATSKOJ KULINARSKOJ LEKSICI

Studentkinja koje sa bavila prvom temom u svom radu predstavila je istoriju i društveno-kulturni kontekst srpsko-nemačkog jezičnog dodira kao i načine adaptacije germanizama u srpskom i hrvatskom jeziku, oslanjajući se na radove srpske lingvistkinje Biljane Golubović⁴ i hrvatskog naučnika Rudolfa Filipovića⁵, pri čemu u svom radu autorica analizira pozajmljenice iz nemačkog jezika na morfološkom nivou, uzevši u obzir tri transmorfemizacije, tj. nulta transmorfemizacija, kompromisna transmorfemizacija i potpuna transmorfemizacija. Nakon provedene jezičke analize u rezimeu na srpskom jeziku, autorka zaključa da:

Germanizmi u kulinarскоj leksici su 7% svih germanizama, što jednoznačno upućuje na blizak kontakt korisnika srpskog, hrvatskog i nemačkog jezika. Veliki broj ovih reči u kulinarскоj leksici pokazuje da se nisu samo korisnici već i kulture – zapadna i balkanska – zajedno razvijale i imale su veliki međusobni uticaj. U ovoj grupi najviše ima posuđenica koje su adaptirane po prvom i trećem načinu transmorfemizacije – na nultoj i potpunoj transmorfemizaciji. Potpuna transmorfemizacija pokazuje da su se strane reči dobro prilagodile u sistem novog jezika; reči adaptirane u nultoj transmorfemizaciji tačno upućuju na svoju etimologiju.⁶

³ Na slavistikama u Republici Poljskoj diplomski radovi se pišu na poljskom jeziku, a na kraju je rezime na jeziku koji sudira student.

⁴ B. Golubović, *Germanismen im Serbischen und Kroatischen*, München 2007.

⁵ R. Filipović, *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Zagreb 1986 i *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku. Porijeklo – razvoj – značenje*, Zagreb 1990.

⁶ D. Dossman, *Germanizmy w serbskim i chorwackim słownictwie kulinarnym*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014, str. 50–51.

No njena najbitnija konstatacija tiče se karaktera germanizama u srpskom i hrvatskom jeziku:

Germanizmi u kulinarској лексici u većini slučajeva nisu istorizmi, to znači da se koriste i dan danas. Vidi se to po različitim sajtovima sa receptima. To znači da srpsko – hrvatsko – nemački kontakti još od 13. veka stalno imaju uticaj na današnji jezik Srba i Hrvata.⁷

2. SRPSKI KOLOKVIJALIZMI IZ ALBANSKOG I MAĐARSKOG JEZIKA KAO PRIMER POZAJMLJIVANJA REČI IZ JEZIKA KOJI NE PRIPADAJU ISTOJ JEZIČKOJ GRUPI

Diplomski rad o srpskim kolokvijalizmima iz albanskog i mađarskog jezika kao primeru pozajmljivanja reči iz jezika koji ne pripadaju istoj jezičkoj grupi imao je za cilj približavanje pojava povezanih s kolokvijalizmima u srpskom jeziku, koji su nastali od albanskih i mađarskih reči. U ovom radu autor je skrenuo pažnju na pojam kolokvijalizma, njegovu definiciju, karakteristike i funkcije. Posebno poglavlje je posvećeno srpskim kolokvijalizmima uopšte gde su takođe opisane fonetske i morfološke pojave i način njihovog funkcionisanja u srpskom jeziku. Jedno od poglavlja pokazuje sâm proces pozajmljivanja reči i njihovu podelu. Poslednje analitičko poglavlje sadrži analizu materijala preuzetog iz Beogradskog frajerskog rečnika⁸ Petrita Imamija. Jezički materijal je podeljen po vrstama reči. Primeri upotrebe kolokvijalizma u rečenicama autor ovo rada je uzeo iz pomenutog rečnika i internet stranica. Po Filipovićevim principima pozajmljenica,⁹ autor zaključuje da:

U slučaju albanskog i mađarskog jezika postoji samo nekoliko slučajeva pozajmljivanja reči gde je prisutan proces nulte transmorfemizacije. Osim toga postoje slučajevi gde reč u albanskom ili mađarskom ima neki drugi vid nego u srpskom i, na primer, umesto muške deklinacije koristi se ženska deklinacija. Ovi primeri ukazuju na lakoću adaptacije (...) reči u srpskom jeziku (...). Reči pozajmljene iz albanskog ili mađarskog imaju najčešće značenje slično sa prevodom sa albanskog ili mađarskog. Ne može se takođe smetnuti s uma da kolokvijalne fraze, osim značenja, pokazuju i emocionalni stav, te sadrže informaciju kakav je odnos osobe koja govori prema onom o čemu govori.¹⁰

⁷ D. Dossman, *nav. delo*, str. 51.

⁸ P. Imami, *Beogradski frajerski rečnik*. III dopunjeno izdanje, Beograd 2007.

⁹ R. Filipović, *Teorija jezika u kontaktu...*

¹⁰ Ł. Buschke, *Kolokwializmy serbskie pochodzenia albańskiego i węgierskiego jako przykład zapożyczeń z języków nienależących do tej samej grupy językowej*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014, str. 62.

3. TURCIZMI U SRPSKOM ŽARGONU

U radu „Turcizmi u srpskom žargonu“¹¹ izvršena je analiza reči turskog porekla u okviru žargonske leksike. Autorka je predstavila hronologiju i kontekst ulaska u srpski reči turskog porekla (ali i persijskog, arapskog čak i italijanskog porekla, koje su ušle u srpski preko turskog). Ono što odvaja turcizme od drugih stranih reči (na primer engleskog porekla) je to što su oni odavno odomaćeni i u svakodnevnom govoru i koriste ih jednako mladi ljudi, kao i svi ostali. Autorka analizira fonološke i morfološke promene, koje se dešavaju tokom adaptacije turskih reči u jezik primalac. U ovom radu analiziraju se takođe izabrani turcizmi na semantičkom nivou. Autorka piše da:

Sijaset turcizama, koje su korišćene sad u [srpskom – R. B.] žargonu, upućuje ne samo na blizinu kulture korisnika srpskog i turskog jezika, čak i na to, što ove tuđice nisu u srpskom jeziku neželjene. Mogu se navesti brojni primeri upotrebe zastarelih turcizama u novom smislu.¹²

Autorka u svom radu uključuje takođe primere korišćenja turcizama u srpskoj popkulturi i kao nazive za tipično srpsko, domaće (kako kaže producent) pivo Merak ili Radio Rusvaj i piše da u ovim slučajevima granica među tim, što je tuđe a šta je srpsko se nekako briše.¹³ Svoj rad autorka završava glavnim tezama da upotreba reči turskog porekla u svakodnevnom govoru [*kod Srba – R. B.*] jedna je od manifestacije kulture pogranične zemlje i da u žargonu, pored osnovnog značenja, reči imaju takođe ekspresivni kvalitet.¹⁴

4. ULIČNI ŽARGON U SRPSKOM JEZIKU

Ovo je četvrti diplomski rad iz područja srpske lingvistike, Srpski kriminalni žargon,¹⁵ bavi se žargonom kriminalaca. U prom poglavlju autorka, koja u zimskom semestru akademske godine 2013/14 boravila je na semestralnoj stipendiji u Novom Sadu kratko „ulazi u temu“ i opisuje kriminalnu situaciju u Srbiji i bliskih zemalja. Dalje, u drugom poglavlju, predstavlja način na koji se razume žargon u poljskoj i srpskoj lingvistici i koja je razlika među njima. Prikazuje takođe kao žargon utiče na

¹¹ K. Patyńska, *Turczyzmy w żargonie serbskim*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014.

¹² K. Patyńska, *nav. delo*, str. 46.

¹³ K. Patyńska, *nav. delo*, str. 46.

¹⁴ K. Patyńska, *nav. delo*, str. 46.

¹⁵ A. Gierek, *Serbska gwara przestępcza*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014.

standardni jezik. U sledećem poglavlju prikazuje načine nastajanja srpskog kriminalnog žargona. Kako piše: glavni način je metateza, proces koji uključuje promenu redosleda slogova. [Žargonizmi – R. B.] takođe mogu nastati putem pozajmica, neologizama i psovki.¹⁶ U četvrtom delu rada autorka analizira leksiku koja pripada kriminalnom žargonu.

5. POREKLO I ZNAČENJE NAZIVA FUDBALSKIH KLUBOVA IZ ZEMALJA BIVŠE JUGOSLAVIJE

Autor ovog rada, po mišljenju mentora i recenzenta¹⁷ najboljeg diplomskog rada¹⁸, koji je nastao u akademskoj godini 2013/14. iz oblasti lingvistike na srpskoj filologiji Šleskog univerziteta u Katovicama, pokušava utvrditi odakle su fudbalski klubovi triju najviših liga s područja Srbije, Hrvatske, Bosne i Hercegovine i Crne Gore preuzeli svoje sadašnje nazive. A tri su glavna tipa imenovanja takvih klubova: (1) lokalni nazivi, (2) nazivi-simboli i (3) specijalizovani nazivi.

Najbrojniji, u punom smislu, slovenski tip naziva klubova autor predstavlja u prvom delu rada. Nazive ovog tipa deli na: topografske nazive, nazive geografskih pokrajina i regija, nazive gradova i mesta i nazive stanovnika pokrajina. Nazivi fudbalskih klubova vrlo često se odnose na reke, planine ili jezera, koja se nalaze u blizini grada – sedišta određenog kluba, kao što su npr. klubovi FK „Dunav“ Stari Banovci, GFK „Jasenica“ Smederevska Palanka i FK „Kopaonik“ Brus.

U drugom delu rada autor predstavlja nazivi-simboli, dodajući da je to najstarija grupa naziva sportskih klubova u slovenskim državama, a čine je apstraktni nazivi, nazivi iz prirodnog i životinjskog sveta i nazivi koji svoje poreklo imaju u istoriji (ljudi, mesta, države i vojne formacije) a, kako piše: zahvaljujući apstraktnim nazivima, kao što su npr. „Budućnost“, „Jedinstvo“, „Sloboda“ ili „Sloga“, klubovi su u prošlosti (...) [za vreme Jugoslavije – R. B.] nastojali povezati ljude¹⁹.

Poslednji deo rada autor posvećuje svim ostalim nazivima. Opisani su nazivi povezani s komunističkim razdobljem, u kojem su različite firme sponzorisale sportske klubove, čiji su igrači često i sami radili u ovim ustanovama. Autor zaključuje da su tada klubovi svoj naziv dobijali od naziva radničkih struka i zanimanja, kao npr. FK „Metalac“ Gornji Milanovac.

¹⁶ A. Gierek, *nav. delo*, str. 45.

¹⁷ Recenzentkinja je bila dr. Magdalena Błaszak.

¹⁸ M. Talaczek, *Znaczenie i pochodzenie nazw klubów piłkarskich wybranych państw byłej Jugosławii*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014.

¹⁹ M. Talaczek, *nav. delo*, str. 70.

Svi uspješno finalizovani i predstavljeni ovde radovi bili su potvrda za dopuštenje njihovih autora do najbitnijeg ispita – diplomskog ispita i odbrane diplomskog rada. Odbranom diplomskog rada studenti su stekli **Bečelor diplomu** – što im otvara put za studiranje Master studija.

Izvori

- Filipović, R. (1990). *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku. Porijeklo – razvoj – značenje*. Zagreb.
- Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: Uvod u lingvistiku jezičnih dodira.
- Golubović B. (2007). *Germanismen im Serbischen und Kroatischen*. München.
- Imami P. (2007). *Beogradski frajerski rečnik*, III dopunjeno izdanje. Beograd.
- Kaczmarek T. (2005). *Poradnik dla studentów piszących pracę licencjacką lub magisterską*. Warszawa.
- Kwaśniewska K. (2005). *Jak pisać prace dyplomowe (wskazówki praktyczne)*. Bydgoszcz.
- Sylabusy modułów obowiązujących w roku akademickim 2013/2014 (SSI)* (<http://www.slaw.us.edu.pl/profildydaktyczny/Pakietsylabusy20132014ECTSSSI.pdf>).
- Wojnarowski J. (2008). *Seminaria i ich cele*. Nowy Sącz (<http://it.pwsz-ns.edu.pl/~jwojnarowski/referaty/seminaria.html>).

Diplomski radovi nastali u okviru diplomskog seminara u akademskoj 2013/2014. godini iz oblasti srpske lingvistike na Slovenskoj filologiji Šleskog univerziteta u Katovicama

- (1) Dossman D., *Germanizmy w serbskim i chorwackim słownictwie kulinarnym*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014, str. 50–51.
- (2) Buschke Ł., *Kolokwializmy serbskie pochodzenia albańskiego i węgierskiego jako przykład zapożyczeń z języków nienależących do tej samej grupy językowej*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014, str. 62.
- (3) Patyńska K., *Turczyzmy w żargonie serbskim*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014.
- (4) Gierek A., *Serbska gwara przestępcza*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014.

- (5) Talaczek M., *Znaczenie i pochodzenie nazw klubów piłkarskich wybranych państw byłej Jugosławii*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr hab. Roberta Bońkowskiego, Sosnowiec 2014.

Д-р Роберт Боньковски

Силезиянский университет в Катовице

**ДИПЛОМСКИЙ СЕМИНАР НА СЕРБСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
СИЛЕЗИЯНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В КАТОВИЦАХ – СОВРЕМЕННЫЙ
ПОДХОД И ПЕРСПЕКТИВЫ УСПЕШНОЙ ФИНАЛИЗАЦИИ
ДИСЕРТАЦИИ**

Резюме

В статье речь идет о современном подходе и перспективе завершения кандидатской диссертации на семинаре из области сербской лингвистики на силезиянской славистике. Автор, который ведёт этот предмет, изложит примеры обособленных диссертаций, избранную методологию и самый процесс создания этих диссертаций. В статье тоже говорится о самом функционировании такого семинара во время современной депопуляции, что обозначает тоже и связывание дипломских групп.

Ключевые слова: *славистика в Польше, сербистика на Силезиянском университете, дипломный семинар, дипломная работа, современное обучение.*



Проф. др Драгољуб Зорић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Милица Маглов

Београд

ОСНОВНЕ ОДЛИКЕ ДРАМЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ДРАМСКОГ ТЕКСТА

Апстракт: У раду се истичу основне одлике драмске књижевности. Аутори подвлаче да су студентима учитељских факултета неопходна теоријска знања о драми, њеним врстама, као и да је потребно оспособити их за интерпретацију драмских текстова. Као парадигма послужиће комедија Јована Стерије Поповића *Родољупци*.

У интерпретацији Стеријине комедије аутори ће разматрати и елементе који су изван самог дела, али су мање или више у тесној вези са њеним постанком и уметничком генезом, као и елементе унутар самог дела који одређују њено уметничко дејство смисао и значење (мотиви, композиција, драмски карактери, стил и језик).

Кључне речи: драма, сцена, чинови, интерпретација, мотиви, композиција, настава; *Родољупци*, лажно родољубље, људски недостаци.

УВОД

Студенти учитељског факултета у оквиру теорије жанрова проучавају и драму као књижевни род. У *Наставном програму* за предмет Књижевност предвиђени су следећи садржаји: Начела жанровске класификације књижевности, појам књижевног рода и књижевне врсте, забавна књижевност, једноставни књижевни облици, одлике и подела поезије, прозе, драме... Пошто студенти учитељског факултета добијају само основне информације из теорије жанрова, овде ћемо указати на основне одлике драме и позабавити се њеним врстама. Драмски текстови су у програмима за млађе разреде основне школе мање заступљени од поезије и прозе (свега десетак таквих текстова), према томе будућим учитељима су потребна општа знања о најмлађем књижевном роду (Зорић, Маглов 2013: 53). У *Наставном програму* за предмет Књижевност планирана су два драмска дела за интерпретацију: *Родољупци* Јована Стерије Поповића и *Хасанагиница* Љубомира Симовића.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Драма је најмлађи књижевни род. Настала је у античкој Грчкој из обредних свечаности посвећених богу Дионису. Основу драме чини сукоб двају супротних ставова који теже да буду разрешени победом једног од њих (Живковић 1984: 139). Супротности утичу на драмску радњу да тече живље и динамичније. Писац драмског дела увек има на уму чињеницу да ће његово дело бити изведено на сцени. Пошто се драма изводи на сцени, у њој нема говора самог писца, осим појединачних напомена у заградама (ремарке).

Драмска књижевност садржи једну одлику више у односу на остале књижевне родове и врсте – димензију непосредног оживљавања призора људског живота. Поједини аутори тврде да постоји драмска књижевност која не мари за то „да ли је у оригиналном облику прикладна за изведбу“ (Гетеов *Фауст*, Клоделова *Сатенска ципела* – драма за читање); (Речник књижевних термина 1985: 139). Дакле, драма не мора увек да задовољава потребе позоришта – остварења Мирослава Крлеже, Боре Станковића и других великих писаца сугестивно се доживљавају и без извођења на сцени. Ипак, највећи мајстори драмске књижевности су били они писци који су традицију позоришног живота своје земље умели да споје с књижевном вредношћу својих драмских текстова.

Пошто ће свршени студенти учитељског факултета често бити у ситуацији да драматизују одређене текстове (школске приредбе, прослава дана школе), потребно је упознати их са чиниоцима од којих зависи реализација драме на позорници (Зорић 2012: 174).

Режисер је у суштини тумач пишчеве замисли. Његова улога је велика за потпуну реализацију драмског дела. Он одлучује којим ће глумцима дати улоге, на који ће се начин приказати радња, како ће се на основу пишчевог текста остварити живи говор итд. Глумац такође даје свој допринос у остварењу текста на позорници. Он тумачи лик онако како то од њега захтевају, али се његови стваралачки напори не могу занемарити. Важну улогу такође имају: сценографија (умеће опремања простора у коме се одвија драмска радња), затим костими, реквизита (предмети којима се глумци служе на сцени) и расвета (Солар 2001: 231).

Драмски текст се састоји од делова намењених публици и делова намењених редитељу и глумцима. Ти се делови разликују и по врсти штампарског слога. Одломак из Стеријиних *Родољубаца* помоћи ће нам у разликовању тих делова:

ДЕЈСТВО ПЕТО

(У Београду)

Позорје прво

ШЕРБУЛИЋ, мало потом СМРДИЋ

ШЕРБУЛИЋ (*броји цванцигере у руци*): Да ти враг носи и такву земљу и такву браћу!

СМРДИЋ (*ступи*): Шта ви радите?

ШЕРБУЛИЋ: Ето, већ се плаћа четири цванцика на пет форинти. Ако устраје овако, остаћемо просјаци.

СМРДИЋ: Ја нисам мислио да су Сервијанци такви људи. Ама чашу вина да ми је ко пружио.

Делови намењени публици садрже оно што глумци говоре (обичан слог у наведеном примеру), а делови намењени режисеру и глумцима садрже називе ликова и напомене шта глумци треба да раде (курзив у примеру из Стеријиног дела). Дидаскалија нема пуно у драмском делу (каткад су то сажети описи ентеријера и екстеријера).

Овај део текста препоручује се публици и преко позоришне листе која често садржи и имена других учесника у припремању и извођењу представе (костимограф, шеф расвете и слично).

Драмски текст изговара глумац на позорници, отуда се његова структура битно разликује од структуре поетских и прозних дела. У њему нема опште перспективе приповедача, а драмске карактере битно одређује њихов сопствени говор о себи и њихова акција, тј. деловање. Због концентрације на све делове текста (овде је све максимално згуснуто), драмско дело може имати и оне елементе израза карактеристичне за поезију или прозу. У њему се каткад јављају лирски елементи (монолози су најподеснија форма за исказивање осећања), неки краћи опис или неко краће приповедање. Основни чинилац структуре драмског дела је радња; сукоби је убрзавају и приводе очекиваном крају.

Супротности су основни покретачи драмске радње. Супротности између карактера се изражавају дијалогом (према *diálogos* – разговор). Њим две личности изражавају различита гледишта, оправдавају своје и оспоравају туђе мисли. У драмском дијалогу напетост редовно расте (сукоби убрзавају драмску радњу). Поред дијалога, у драми се употребљава и монолог (*mónos* – један, сам и *logos* – реч). Он представља неку врсту разговора са самим собом и у таквим ситуацијама обично се истичу унутрашња колебања (често и сукоби са уобичајеним схватањем). Изменом дијалога и монолога у драмском делу се постиже разноликост у говору ликова, а јединство у тој разноликости остварује се строгом економичношћу мотива.

Јединство радње је основни композициони захтев у драми. То јединство подразумева строгу узрочно-последичну повезаност догађаја. У драмском делу све мора бити строго функционално; читалац (гледалац) ни једног тренутка не би требало да постави питање откуд овај детаљ у радњи. Све што је приказано на сцени, по резултанти субјективних и објективних околности требало би да води логичном и очекиваном крају.

У античким временима доминирао је закон о трима јединствима: јединство места, јединство времена и јединство радње (Солар 2001: 238). Све што се приказивало у драмском делу, одвијало се на једном месту, а радња није смела да пређе оквир од дванаест сати. Јединство места и времена је одбачено, данас писци воде рачуна само о јединству радње.

Јединство радње захтева од писца економичност у избору мотива, а укључује и потребу да се радња развија у континуитету, без сувишних епизода и дигресија. Драмска композиција се развија од уводног дела (у њему се назначавају чиниоци који су битни за развитак радње), преко средишњег дела (долази до изражаја раст напетости) до завршног дела (логичан и очекиван завршетак). Многи теоретичари због тога сматрају да се композиција идеално замишљене драме састоји од пет основних делова који чине етапе у развоју радње: *експозиција*, *заплет*, *кулминација*, *перипетија* и *расплет* (Живковић 1984: 142). Композиционе етапе не треба поистовећивати са чиновима (драмско дело најчешће има три чина, а постоје и једночинке). У делу које има мање од пет чинова долази до преплитања композиционих етапа.

На теоријском плану разликујемо *спољашњу* и *унутрашњу* композицију. Распоред мотива и развој радње кроз композиционе етапе су питања унутрашње композиције. На плану спољашње композиције свака драма је подељена на чинове, а чинови се деле на сцене и појаве. Чин је онај део драме који се игра на позорници без прекида (између дизања и спуштања завесе). Чинови се деле на сцене или појаве (сваки улазак нове личности на сцену и свако излагање са ње).

Још од античког доба драмска поезија се делила на трагедију и комедију. У античкој Грчкој су постојале обредне свечаности посвећене богу Дионису. Њега су остали богови прогањали зато што је био плод грешне везе бога Зевса и смртне жене Семеле и што је био ближи људима него боговима. Посебно га је прогањала Зевсова жена Хера. Дионис, бог весела, вина и плодности, трагично је завршио – рашчеречен је, међутим успева да се врати из подземног света.

Међу извршиоцима обреда разликовале су се две групе:

(а) она која врши обред и

(б) скуп одушевљених поклоника бога Диониса.

Прву групу сачињавали су сатири који певају дитирамб (страсну, патетичну песму). Та песма час је прелазила у разуданост, час у плач и рида-

ње. За то време хор је обилазио око жртвеника, а хоровађа (корифеј) причао о патњама и страдањима бога Диониса. Разговор хора и хоровађе претварао се у дијалог. Из свега тога развила се трагедија (*trágos* – јарац, песма јарца; учесници у обреду били су огрнути јарећим кожама).

Улога скупа била је другачија. Ти делови обреда били су испуњени весељем и баханалијама. Весели скуп (*kómos* – весеље скупа) сипао је шале, задиркивао пролазнике, а повремено изводио какву импровизовану комичну сцену. Из тог дела обреда развила се комедија.

Будући учитељи треба добро да познају драмске врсте и њихове основне одлике, а аутори овога рада протумачиће оне врсте које су у тесној вези са драмом коју ће овде интерпретирати.¹

КОМЕДИЈА је највећи процват доживела у демократској Атини захваљујући Аристофану (Солар 2001: 241). И у њој је важну улогу имао хор, али (за разлику од трагичног хора) овде је представљао неки фантастични скуп (птице, жабе, облаци).

Комедија је много еластичнија од трагедије иако је и у њој владао извостан композициони схематизам. У свом развоју добијала је различите облике па је тешко говорити о заједничким особинама комедије. У њој доминирају све варијанте и нијансе *смешног*. Тематски је много ближа уобичајеном и свакодневном од трагедије. Разликујемо неколико нивоа смешног: када писци желе да изобличе мане и недостатке, онда је реч о *сатири*; када о таквим појавама говоре без жеље да „исправљају“ (Стеријин термин), онда је реч о хумору (приказивање смешног без претензија).

Према *друштвеном значају*, комедија се дели на *вишу* и *нижу*. У вишу спадају *комедија карактера* и *комедија нарави*, а у нижу *комедија интриге* или *ситуације*. У комедији карактера изобличавају се мане и недостаци у карактеру појединаца (обично оне мане које су достигле степен страсти: *Кир Јања* и *Покондирена тиква* Стерије Поповића; Молијеров *Тартиф* – изобличено лицемерство). У комедији нарави сликају се мане друштва, група и класа друштва. Због тога се сматрају друштвено најзначајнијим комедијама (Стерија: *Родолубци*, Нушић: *Сумњиво лице*, *Народни посланик*, *Покојник* итд.).

Неспоразуми у нижој комедији настају на забуни, непажњи, расејаности... Радња добија неочекиване обрте, а комичност се постиже довођењем личности у смешне ситуације. Такве су Трифковићеве комедије *Школски надзорник* и *Љубавно писмо*...

¹ Пошто ће у нашем разматрању доминирати интерпретација Стеријиних *Родолубаца*, у теоријском приступу нећемо се бавити одликама трагедије. Стеријина драма нема одлике трагедије, али није ни „весело позорје“. Сматрамо да је ова драма најближа драми у ужем смислу, отуда истичемо карактеристике комедије и треће драмске врсте.

ДРАМА У УЖЕМ СМИСЛУ представља спој двеју концепција које се испољавају у трагедији и комедији (Живковић 1984: 147). Драма у ужем смислу живот схвата озбиљно (ни искључиво трагично ни искључиво комично). М. Солар мисли да је ова врста ближа трагедији него комедији. Тематски она се приближава друштвеним и психолошким романима приказујући човекову моралну борбу. Њена решења често имају трагичан карактер, али не мора да се заврши смрћу главног јунака (психолошка страдања су некад много дубља од физичке смрти).

У потпуности је потиснула трагедију као драмску врсту (од XVIII века трагедија углавном уступа место драми у ужем смислу). Оваква дела писали су: А. П. Чехов (*Ујка Вања*), Х. Ибзен (*Непријатељ народа*), Мирослав Крлежа (драме из циклуса о Глембајевима), Бора Станковић (*Коштан*), Иван Цанкар (*Краљ Бетајнове*)...

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РОДОЉУБАЦА ЈОВАНА СТЕРИЈЕ ПОПОВИЋА

Савремене интерпретације треба да прикажу дело у његовој уметничкој јединствености и непоновљивости (Зорић, Маглов 2011: 84). У анализи познате Стеријине драме неопходно је размотрити и елементе који су изван самог дела, али су у тесној вези са његовим постанком, уметничком генезом и значењем.

Милентије Ђорђевић истиче да је писац пронашао материју у сопственом окружењу, у реалном животу. „Све што се у комедији догађа односи се на време револуционарне 1848/49. године у ондашњој Војводини. Ипак, он није сликао само конкретне историјске личности, мада су педантни историчари утврдили да постоје и такве и да су поједина догађања на бојном пољу праћена са великом тачношћу“ (Ђорђевић 1997: 343).

Да би дело у потпуности било протумачено, потребно је изучавање друштвеног и историјског амбијента у коме је настало, затим разматрање социокултурних релација и симбола, пишчеве биографије, психологије писца и слично. У разматрању друштвеног и историјског амбијента у ком су *Родољупци* настали помоћи ће нам поменути текст Милентија Ђорђевића.

Револуционарни талас (крај фебруара 1848. године) пренео се из Француске у друге европске земље. Пламен револуције је убрзо дошао и до Пеште. „У центру мађарске престонице велики мађарски песник Шандор Петефи позивао је разуларену масу на устанак. У априлу месецу дошло је и до побуне српских сељака у Банату, а маја 1848. је на скупштини у Сремским Карловцима проглашена Војводина. Побуњени Срби спремили су сопствени национал-

ни програм који је подразумевао укидање кметства, слободу вероисповести на матерњем језику и још неке грађанске слободе“ (Ђорђевић 1997: 343). Пошто Мађари нису прихватили српске захтеве, нарочито формирање посебне српске територије, уследио је српско-мађарски сукоб. Вођа мађарске револуције Лајош Кошут поручио је Србима да у новој држави може постојати јединствен политички народ на бази мађарског као дипломатског језика. Мађари су, кад је револуција почела, ратовали против Срба у саставу царске војске, а касније крећу против аустроугарске монархије. Српски конзервативни врх ће у међувремену склопити савез са Бечом, па српска војска постаје контрареволуционарна. У овом савезу посебно је била наглашена улога патријарха Рајачића. Реакција Беча била је жестока, бечки затвори били су препуни, а многа мађарска села спаљена. Словени су у почетку били добитници у свему томе (имали су и посланике у бечком парламенту), међутим прилике ће се убрзо променити. Бахов апсолутизам проглашен је 1851. године и сва ранија права су укинута. „Срба су добили администрацију на немачком језику а аутономију на папиру. Забрањено је чак и штампање српских књига и певање народних песама на јавним местима“ (Ђорђевић 1997: 344). У таквој ситуацији било је истинских родољуба, али и *родољубаца* (послужили смо се Стеријиним термином). Сви поменути спољашњи подстицаји (друштвени и историјски оквир) непосредно су везани за настанак Стеријине комедије.

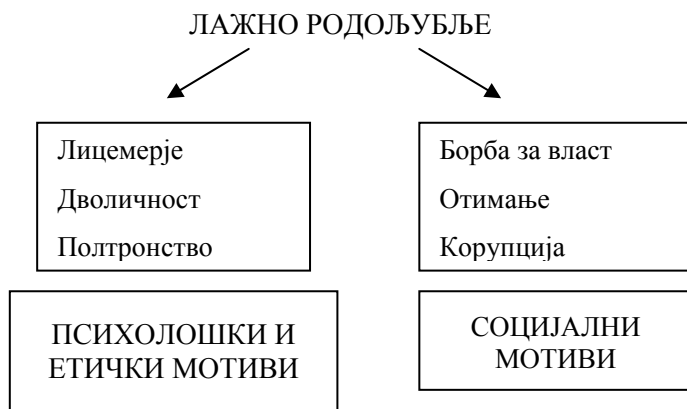
Суштински приступ драмском тексту ипак се заснива на разматрању оних елемената унутар самог дела који одређују његово уметничко дејство и значење. Обухвата пре свега анализу теме, мотива, композиције, карактера, стила и језика и међусобне релације свих других елемената једног дела и њиховог свеукупног смисла. Тему дела Стерија је истакао у *Предговору* Родољубаца: „Отуд није чудо што неваљали и покварени (...) под видом родољубија сваку прилику за своју себичност употребљавају...“ (Стерија 1961: 217). Кад се томе дода пишчева напомена да настојеће позорје није измислио, већ да је догађаје описане у делу покупио из живота и новина, онда постаје јасно да се у делу представљају страсти и себичности читавог једног слоја људи.

Драмска дела су тематски сиромашнија од прозних текстова. То није тешко објаснити – драмско јединство у разноликости постиже се строгом економичношћу мотива. Писац драмског дела је просторно и временски ограничен, мора да води рачуна о сталној покретљивости радње и све треба да је згуснуто и јако концентрисано.

У Стеријином *веселом позорју* (пишчев термин) доминантни су драмски мотивски чиниоци (они који покрећу радњу). Основни мотив је лажно родољубље. Овај доминантан чинилац препознатљив је од првог дејства и реченице коју изговара Жутилов („чији лебац једете онога језик треба и да научите“), па до завршних сцена и петог дејствија: „Боље да смо се држали Мађара“ и „сваки је луд који се за српство заузима“. На овај мотив надовезују се секундарни мотиви: лицемерје, дволичност, полтронство, лични интереси... Они који срп-

ску кокарду носе испод „аљина“ и чија прса „српски дишу“ не могу бити ништа друго него лицемерне и дволичне особе. Наведени мотивски чиниоци припадају етичким и психолошким мотивима.

У структури Стеријиног дела препознатљиви су и социјални мотиви: борба за власт (читај: личну корист), отимање, корупција, грабеж... Мотивска структура Поповићевих *Родољубаца* могла би се овако представити:



Дубља анализа указала би и на терцијарне мотиве: недостатак постојаности произилази из лицемерја, превртљивост из полтронства и дволичности, а лажни родољуби се служе свим могућим средствима да остваре личне интересе (ово проистиче из борбе за власт...).

На теоријском плану разликујемо спољашњу и унутрашњу композицију. За тумачење и разумевање дела много је битнија унутрашња композиција. Већ је речено да се композиција добро замишљене драме састоји од пет основних делова који чине етапе у развоју драмске радње. Експозиција представља увод у основни догађај: у тој етапи учесници у радњи нас упознају са почетном ситуацијом. На почетку дела гледалац (читалац) добија основне информације о месту, времену, актерима радње и само су назначене особине ликова које ће бити супротстављене. У првом чину *Родољубаца* представљена је једна улица у Вршцу (пишчево родно место) са истакнутом мађарском заставом. Ситуација је парадоксална – у српском граду вијори се мађарска застава, а српско *живели* изговара се мађарски *иљен*. Један од актера сматра да би становници тог града морали носити само мађарске кокарде, а његово објашњење почива на полтронству: „Чији лебац једете, онога језик треба и да научите“.

Заплет настаје увођењем новог, динамичног мотива, који покреће радњу изазивањем супротности или сукобљавањем карактера. Кад су Стеријини јунаци сазнали да је на скупштини у Карловцима потврђена Војводина, истакли су српске кокарде, али немају довољно храбрости да истакну и српску заставу. У тренутку кад су чули да Мађари улазе у град, одлучили су да српске кокарде

ставе испод „аљина“, а споља истичу „мрске мађарске кокарде“. У оваквим сценама радња је покренута изазивањем супротности. Кулминација представља најнапетији моменат сукоба. У трећем чину представљене су и жене родољубаца које се на свој начин почињу бавити политичким играма и поделом власти. Кад су се њихови мужеви дочепали власти, показали су „своје право лице“ (Ђорђевић 1997: 344). Сви желе да се што пре обогате. Обрти на бојном пољу и вест да Мађари ускоро долазе указују да је разрешење нужна потреба. Перипетија (преокрет) настаје у моменту кад радња скреће у одређеном правцу: сви се кају што раније нису побегли у Србију. Пети чин је у знаку расплета; у овој фази развоја радње доминантно је разрешење свих супротности и сукоба. Радња се одвија у Београду годину дана касније. Револуција је угушена и родољупци имају нову мисију: Жутилов удаје кћер за Мађара, Смрдић и Шербулић се за новац одричу Војводине, Лепршић прихвата службу изван Војводине. Радња је по резултанти субјективних и објективних околности приведена очекиваном крају.

Стилске и језичке одлике Стеријине *комедије*, ако тај теоријски термин уопште може да се употреби, условљене су појавама и схватањима које су карактеристичне за живот у Војводини и Србији средином XIX века. Особености *Родољубаца* произилазе из специфичности драме као књижевног рода и посебних захтева које писац драмског дела мора да има на уму. Језичке одлике Стеријиног дела условљене су, даље, пишчевим ставовима и његовим етичким критеријумима. Он је извео личности на сцену, открио негативности у њиховом карактеру и сатирично изобличио наше мане и нарави.

Иако драмска дела имају своје специфичности и посебности, у језику јунака одсликавају се социјална припадност и везаност за средину из које потичу. У делу „постоји једна општа диференцијација: његови (пишчеви, прим. аутора) јунаци говоре српски и мађарски, али они понекад употребе и прикладну славјанску реч, немачку или народну, локалну...“ (Ђорђевић 1997: 345). Навешћемо неколико случајно одабраних мађарских речи којима се служе Стеријини јунаци: *биродалом* (држава), *орскаг арулоја* (издајник државе), *магистрат* (градска управа), *немешаг* (племство). У пишчевом исказу, тј. говору ликова, уочљиви су и германизми: *фрајла* (госпођица), *белоунгс декрет* (писмена похвалница) и слично. Поједини актери се служе колоквијалним, свакодневним говором (народским речима): *опапољити* (побрати), плата се *бере* или *вуче*... Социјална припадност има утицаја на језик појединих личности (они који наводно имају племићко порекло и Гавриловићева једноставност). Синтетичност пишчевог језика има различите изворе, а у вези је са ауторовим потребама и подстицајима. Језик у *Родољупцима* је средство за индивидуализацију ликова, затим осликава социјално порекло и тренутно духовно и емоционално стање појединаца. Гавриловићев говор се разликује од казивања родољубаца: „О, родољупци, родољупци, идем приповедати свету шта сте радили, да видим ’оће ли се наћи који, који ће рећи да по оваковима народ може процветати...“

(Стерија 1961: 277). У Гавриловићевом говору има локализама (*оваковима*), неправилних облика у фонетском и морфолошком погледу (облик *'оће* без иницијалног *x*), утицаја германске синтаксе (употреба инфинитива уместо конструкције ДА + ПРЕЗЕНТ). Стерија је добро знао да сукоби убрзавају драмску радњу и да ретардирајући моменти морају бити сведени на најмању могућу меру. Избором и употребом глагола у дијалозима писац је доказао да је упознао законитости драмског стварања и да је водио рачуна о ономе што драму чини драмом – служио се динамичним глаголским облицима.

Драмски текст је нешто сувопарнији од епског и лирског; у њему нема честих стилских обрта пошто је дијалог доминантан облик изражавања. Драмско дело тежи интензитету израза. Поповићев стил у *Родољупцима* је по својим најбитнијим одликама близак говорном стилу. У колоквијалном стилу има много динамичности и сугестивности. На избор језичког и стилског материјала у овом случају првенствено утиче пишчев став према одређеним негативностима. Без ироничног начина казивања и карикатуре нема ни озбиљне друштвене критике. Гавриловић је ироничан, на пример, кад се обраћа Жутилову и констатује да ће настојати да његов зет (Мађар) буде члан одбора. Кад је степен критичког односа израженији, Поповићева иронија прераста у сарказам. Овде је скоро све саркастично, од наслова дела до заједљивости у речима Гавриловића: „Господин Жутилов удаје кћер за Маџара, а господин Лепршић постао је чиновник изван Војводине, па се сад **препиру који је већи родољубац**“ (подвукли аутори). Саркастична Гавриловићева реченица открива да је писац најчешће успостављао однос између стилских одлика и дејства фигура.

Пошто сукоби чине битну црту драмског стваралаштва, Јован Стерија Поповић се у комедиографском раду често служио градацијом. Радња у *Родољупцима* је тако вођена да се обично уочава ступњевитост у сликама и интензитету осећања. Сlike, мисли и ситуације поређане су од најслабијег до најјачег степена (продаја Војводине). Супротстављањем се такође постижу снажни ефекти. Стерија се служио антитезом да би истакао разлике у понашању појединих личности и уобличио најважније црте у њиховом карактеру. Сви (родољупци, прим. аутора) имају кокарде, осим Гавриловића; једна личност констатије: да дође до боја, не би било од нас ниједнога и сл.

Поповићев стил и језик условљени су пишчевим односом према уметничкој грађи и законитостима стварања дела чија је реализација на сцени неопходна. Пишчев начин саопштавања је конкретан и сликовит.

Јунаци *Родољубаца* су носиоци људских недостатака који су обично доведени у такве ситуације да се њихове слабости и склоности наглашено откривају. Чини се да је писац најцеловитије представио актере радње у *Предговору* делу: „...Отуд није чудо што неваљали и покварени (...) под видом родољубија сваку прилику за своју себичност употребљавају и најбезумније савете дају, не марећи хоће ли се тиме својој општини или своме народу каква штета нанети“

(Стерија 1961: 217–218). Писац драмског дела мора водити рачуна о специфичностима драмских карактера. Јован Стерија Поповић је своје ликовне најчешће пуштао да у контакту с другим личностима откривају сопствене слабости.

У стваралачком поступку познатог српског комедиографа најдоминантније је супротстављање карактера. На једној страни су припадници српског покрета (пишчев термин), а њима су супротстављени Гавриловић и Нађ Пал. Родољупце је најбоље окарактерисао Гавриловић који каже да не уме преокренути кожу као они. М. Ђорђевић сматра да су они позери, шарлатани, занесењаци, варалице, себични и подмитљиви. Довољно је позабавити се њиховим именима па уочити најбитније црте њихових карактера (Жутилов – асоцијација је потпуно јасна; Лепршић – у основи основни презимена је глагол лепршати; Шербулић – шерб = змија; Смрдић – овде коментар није ни потребан). Нанчика је, рецимо, Српкиња, а не зна какве је боје српска застава. Сви се служе фразама у својим беседама, а храбри су само на речима. Право лице показују чим се промени ситуација (лако се прилагођавају у новонасталим околностима). Шербулић у таквој ситуацији зна потпуно да се промени: „Ако дође до чега, све ћу редом исказати...“.

Праву природу испољили су кад су се домогли власти. Жутилов у кратком монологу на почетку четвртог дејствија каже да под Маџарима није за десет година добио толико новаца колико сад „за ово кратко време“. Његова похлепа нема граница (зар председатељу одбора само 100 форината?). Кад су постали чиниоци власти, све је могуће: затварати богате људе који могу да плате да би били пуштени на слободу, поцепати документа о њиховим дуговима за закуп, поништити документа писана мађарским језиком која су против њих... Њихов начин рада најсликовитије је дочаран Смрдићевић називањем: „Кога ’оћете, затворите; који вам што дâ, онога пуштате“. Кад тако размишља члан одбора, онда је њихов морални лик јасно окарактерисан. Спремни су да истерају неподобне (оне који им сметају), а да на упражњено место поставе свог човека. Врхунац њихових етичких начела, ако те речи у овом контексту уопште могу да се употребе, уобличен је у новонасталој ситуацији (кад се Мађари враћају): „Да поделимо касу па да бежимо“.

Сушта супротност њима су Гавриловић и Нађ Пал. Гавриловић је бритак, без длаке на језику и често им баца истину у лице. Он је поштен човек, за њега је народна срећа у језику и закону, а не у кокардама и спољашњим манифестацијама родољубља. Кад више не може да их гледа, овај резонер и беспопштедни критичар, одлази, како сам каже, у бели свет да не гледа људе који су себе без стида родољупцима називали. Сличну улогу има и Нађ Пал, у мору негативности само две личности су позитивне. Пал поставља суштинско питање, а даје и савете који су у служби хуманизма: Немојте да се грдимо и ружимо. Зар после свега нећемо опет живети заједно?

Ликови су увек носиоци пишчевих схватања, тежњи, естетичких идеала и порука. Уобличавајући ликове родољубаца, Стерија је испољио изразиту дозу критичности, а његов израз често постаје заједљив и саркастичан. Поруке се, осим у тексту, могу пронаћи у пишкомом *Предговору*: „...А да моја намера није с отим љагу бацати на народ, него *поучити га и осветити* (подвукли аутори) како се и у највећој ствари умеју пороци довијати...“ (Стерија 1961: 218).

ЗАКЉУЧАК

Теоријска знања о драми као књижевном роду и драмским врстама, затим једна друштвена комедија (комедија нарави) *Родољупци* Стерије Поповића и савремен драмски текст *Хасанагиница* Љубомира Симовића (обрађују се на четири часа) довољан су гарант да су студенти учитељског факултета припремљени за предаваче језика и књижевности.

Анализа Стеријине драме *Родољупци* показала је будућим интерпретаторима књижевних текстова да дело представља уметничку целину коју стварају и изграђују поједини елементи дела. Свака интерпретација треба да прикаже књижевно дело у његовој уметничкој јединствености и непоновљивости, а текст треба сагледати флексибилним методолошким плуралитетом. Стеријино дело представља сложену, полифону структуру, зато је било неопходно продрети у срж дела уз садејство више гледишта.

Оспособљеност за интерпретацију оваквих дела вероватно ће будућим практичарима помоћи да раде и у ваннаставним активностима, драмској секцији посебно.

Литература

- Ђорђевић, М., Зорић, Д. (1997). *Хрестоматија са основним књижевнотеоријским и књижевноисторијским појмовима и примерима теоријских и методичких интерпретација*. Ужице, Јагодина: Учитељски факултет у Ужицу, Учитељски факултет у Јагодини, ИЦ „Кадињача“ Ужице.
- Живковић, Д. (1984). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Зорић, Д., Маглов, М. (2013). *Књижевне структуре*. Ужице: Учитељски факултет.
- Зорић, Д., Маглов, М. (2011). *Књижевни мозаик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Зорић, Д. (2012). Проучавање драмског текста на учитељским (педагошким) факултетима. *Learner – Teacher – Research (in Serbian – Slovak Education Environment)*. Nitra: University in Nitra.
- Поповић, Јован Стерија (1961). *Изабрана дела*. Београд: Народна књига.
- Речник књижевних термина* (1985). Београд: Нолит.
- Солар, М. (2001). *Теорија књижевности*. Загреб: Школска књига.

Проф. д-р Драгољуб Зорић

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет в Ужице

Милица Маглов

Белград

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЬЕСЫ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Резюме

В настоящей работе подчеркиваются основные свойства драматической литературы. Авторы подчеркивают, что студентам учительских факультетов необходимы теоретические знания о пьесе, ее видах, а также необходимо обучить их для интерпретации драматических текстов. В качестве парадигмы используется комедия Йована Стери Поповича *Патриоты*.

В интерпретации комедии Стерии авторы рассматривают и элементы, которые находятся вне самого произведения, но тем не менее, они находятся в тесной связи с ее созданием и художественным происхождением, а также и элементы внутри самого произведения, определяющие ее художественное влияние, смысл и значение (мотивы, композиция, драматические характеры, стиль, и язык).

Ключевые слова: *пьеса, сцена, действия, интерпретация, мотивы, композиция, обучение, Патриоты, ложный патриотизм, людские недостатки.*



Проф. др Мито Спасевски

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопје

ИНТЕРКУЛТУРНОСТА И КНИЖЕВНО-ТВОРЕЧКИТЕ ПОСТАВКИ

Апстракт: Интеркултурноста се повеќе ги димензионира своите современи цивилизациски, општочовечки и широко разгранети појавности, форми, содржини и кодови. Таа станува главен атрибут на предизвиците на тековниот модерен свет.

Разгранета во бројни модалитети, интеркултурноста се повеќе претставува своевидна инфраструктура на комплексната глобализација на светот, но и обид да се одговори на динамичните општествени и општо-човечки пропорции и диспропорции на концептуалноста на обединувањето, синхронизирањето и хармонизирањето на динамичниот тек на модерниот свет.

Значаен удел во интерпретацијата на кодот на интеркултуризацијата на светот, зазема и книжевноста, односно широкиот комплекс на нејзината уметничко-естетска енергија. Имајќи го статусот на енергенс со висок степен едновременно и на уметност и енергија, азбука и гласник на визионерските погледи на современото човештво кон физиомирањето на новата епоха, книжевноста со својата вонвременска вертикала претставува еден од најрепрезентните протагонисти на заложбите за интеркултурноста проектирана во отворените хоризонти, но и сплотени координати на светот.

Концентрирана низ широкиот спектар на творечки книжевни поставки, книжевната уметност за универзален модалитет на своите интенции, ги детерминира ресурсите на сплотениот свет како заедничка татковина за сите.

Творечките поставки разгранети низ литературните родови и жанрови, евидентно е дека својата интеркултурна мисија веќе ја остваруваат со децении наназад. Се повеќе тоа добива зајакнат интензитет и нагласена анимираност и нови тематски и мотивски и композициски литературни опсервации речиси кај доминантниот дел од литературните автори во светските книжевни текови.

Клучни зборови: *интеркултурност, книжевност, творештво, поставки, уметност.*

КНИЖЕВНАТА КРЕАТИВНОСТ И ИНТЕРКУЛТУРНОСТА

Перецепирна во контекст на актуелните современи модалитети, интеркултурноста се повеќе добива статус на императив на толкувањата како да се визионира современиот прогрес на човештвото. Притоа појдовно се поставуваат заедничките цели на современата цивилизација, прогресот на светот да биде заеднички прогрес на целокупното човештво, а не на поедни слоеви и категории. Ако во рамките на таквите поимања на интеркултурноста се смести и интеркултурниот интензитет што од себе го зрачи книжевната уметност, што е сосема основано-тогаш на интеркултурноста на литературната уметност и незините креативни творечки поставки, им припаѓа значаен удел во моделирањето на интеркултурниот мозаик на светот.

Прашањето за кодот на креативноста низ книжевното творештво, е трајно актуелно, многустрано и многу аспектирано.

Со оглед на фактот дека литературните творци преку креативноста и творечките предизвици секогаш се со аспирации книжевно да моделираат одделна книжевна поставка, разбирливо е да се очекува низ книжевната опсервација тие да ги артикулираат оптимално можните уметничко-естетски вредности и преку нив да ги дистрибуираат творечките поенти и пораки. Тие пак (пораките и поентите), анимираат широк појас на универзални човекови придобивки, хуманистички дела, визионерски заложби.

Како што градежниот проектант проектира голем, многуспратен станбен облакодер (интегрално и интеркултурно живеалиште) на луѓе-станари од сите вери и нации, како што градежникот градежно го гради, обликува големиот станбен комплекс како голема куќа и дом за благодетот на десетици и стотици сожители, така и литературниот творец концепциски и композициски ја проектира и како литерарен градежник ја осмислува и гради големата книжевна куќа“ наречена литературно дело, со многу интеркултурни „прозори“ и перспективи.

Кои се позначајните книжевно-творечки компоненти кои ги фундаираат литературните поставки низ призмата на интеркултурната книжевна креативност.

КОМПОЗИЦИСКАТА ПОСТАВКА НА ЛИТЕРАТУРНОТО ДЕЛО

Како основна платформа на литературното дело, книжевната композиција ја одразува носечката проекција на творечката мисла зацртана во креативниот концепт на авторот. Разбирливо, во неговата творечка мисловна и осмислувачка лабораторија природно „зрее“ основната иницијална мисла за новото дело, од обична творечка искра, до финално осмислена композиција.

Ваквата творечка ферментација го карактеризира и форматзирањето на интеркултурната поставка на книжевната копозиција на литературното дело. Авторот е во мисловен иницирачки предизвик да се „соочи“ и да „возврати“ на творечкиот предизвик со својата мисловна поставка во устројувањето на интеркултурноста и нејзината творечка конотација креативно инсталирана во литературното дело. Тоа разбирливо дека треба да се одвива и се одвива како природен процес изрефлектиран од реалните тековни творечки процеси што го опкружуваат самиот поет или писател.

Во тој творечки фундамент авторот композициски ја проектира својата креативна, со многу „спратови“, многуизрзна творечка книжевна интеркултурна куќа со многу взаемни „прозори“, со заеднички „скачила“ и заеднички патишта и ходници за сите книжевни сожителите од сите вери, нации, бои и убедувања.

Следствено, во творечката работилница на авторот ќе се остваруваат бројни други клучни творечки фази кои интеркултурно ќе ја интонираат и физиономираат основната и темелната творечка поставка.

КНИЖЕВНО-ТЕМАТСКИТЕ ПОСТАВКИ И ИНТЕРКУЛТУРНОСТА

Во основоположните поставки на литературната творечка креативност клучно место заземаат тематските платформи. Тематската книжевна платформа и поставка е како што темелот е поставка на куќата. Цврст и стабилен темел, цврста и стабилна куќа. Цврста, разгранета и интеркултурна тематска поставка, -комплетна, комплексна и многудимензионална интеркултурна книжевна експликација во книжевното дело.

За авторот тематската поставка е вртот на неговите творечки креативности и уметнички експанзии. За авторот тематската поставка е плодното творечко огниште од кое во одтворечки искри се развива и ескалира творечкиот развој на уметничката конституција на делото. Така, авторот во својот темел на книжевното дело, ја фундаира тематската поставка како незаменлив постулат. Во с’ржта на таквиот постулат како тематски стожер, авторот поставува микро или макро тема која во својот книжевен крвоток го импулсира и артикулира интеркултурното одредиште на творечките писателски погледи кон локалната, регионалната и пошироката опкружба која го дефинира фреквентниот и универзален творечки радиус на авторот. Сето тоа пулсира во духот на интеркултурноста како доктрина на човечките стремежи за иднината на светот на кој му припаѓа и самиот писател или поет.

Кои се тематски поставки може да се најдат во втемелувањето на литературната композиција кои ја антиципират интеркултурноста. Сето тоа зависи од

инвентивноста, креативноста, усетот и визионерството на самиот автор, иако не ретко тоа е плод на одделни општествени влијанија и процеси.

Жил Верн на пример во тематската поставка на романот „Дваесет илјади милји под море“ низ светлината на научно-технолошкиот развој порачува дека сите вери и нации треба да се здружат кон нови технолошко-научни откритија оти тоа е придобивка за целокупната цивилизација на светот. Тоа е речиси негово мото во другите дела.

За други автори во книжевните дела на преден план тематски е поставена солидарноста, кај одделни автори хуманоста е тематско јадро. Такви се темите на взаемната толерантноста на луѓето од различни вери и нации, различни социокултурни средини, различни ентитети, различни економски и културолошки слоеви и тн.

Посебно на интеркултурен книжевно-тематски план се книжевните дела со содржини кои го афирмираат функционирањето на организациите на Црвен крст, хуманите акции на Црвениот крст особено крводарителството под мотото од сите за сите.

Во мноштвото настани кои тематски може да излезат на преден план во репортажи и патеписи, се и книжевните теми кои третираат одделни настани и случки од општочовечките хумани акции полни со солидарност во елементарни непогоди како што се земјотреси и поплави за што очигледен пример се и елементарните непогоди во 2014 год на балканскиот простор, просторот на поранешна Југославија, одделни делови на Европа, но и пошироко на светски план.

Во корпусот на интеркултурните книжевни тематски подрачја, бројни автори ги користат креативно подобните настани од културните манифестации (сликарски колонии, поетски манифестации, музички асоцијации, спортски настани, заеднички меѓународни креативни кампови на планинари, извидници, феријалци, спортисти и бројни други сродни собири на луѓе од различни вери и нации).

Посебен удел во доктрината на интеркултурната мисија на книжевноста остваруваат саеми на книга особено на меѓународните саеми на книги, заедничките издавачки книжевни продукции, антологии на литературни автори од поширокиот творечки простор, со застапување на автори од различни национални литератури и тн.

Таквите настани може да бидат особено инспиративни за книжевна интеркултурна творечка опсервација. Предметно во фокусот на книжевните прикази се наоѓаат ликови од различни средини, различни генерации, погледи слоеви, етникуми и средини).

ЛИКОВИТЕ ВО КНИЖЕВНОТО ТВОРЕШТВО ВО ФУНКЦИЈА НА ИНТЕРКУЛТУРНОСТА

Книжевните ликови како носители на дејствието играат значајна улога во остварувањето на интеркултурноста на основната книжевна поента на едно литературно дело. Најеклатантно тоа се олицетворува во оние литературни дела во кои во јадрото, носечки се артикулирани ликови од различни вери, нации, убедувања, средини возрасти и др. (Жил Верн *Дваесет илијади миљи под море*, Црни и жолти Славко Јаневски)

Инсталирањето на ваквите книжевни ликови еднакво креативно може да се оствари речиси во сите жанровски и родовски книжевни остварувања. Особено таквата творечка книжевна опсервација може да се оствари во раскази, драми, романи, патеписи, репортажи и други прозни и поетски остварувања.

Посебна интеркултурна вредност имаат литературните дела за деца во кои како книжевни ликови се поставени ликови на деца од различни популации кои живеат во една заедничка средина. Разбирливо со позначаен степен на интеркултурност би било ако тоа се ликови на деца кои се од различни гео средини, заедници, држави. Во овој комплекс заради воспитно-едукативната функција од „воспитанието од мали нозе“, ефективно би било таквата книжевна интеркултурност да се имплементира преку книжевни ликови од различни вери, нации и други различности во книжевните текстови, сказни и приказни обработени во сликовници.

Кога во практиката аналитички го разгледуваме сето тоа низ творештвото за деца, доаѓаме до заклучок дека понекогаш на писателот творечки му е повозможено како ликови во сказните да вклучи ликови од животинскиот свет лисица, жирафа, јагне, волк, мечка и тн)кои не ретко се „вистински непријатели),каков што е примерот со романизираната сказна *Скаменети волци* од босанскиот автор Ахмед Хромахић, каде носечки ликови се срничњата и волчињата. Во ист дух речиси се одделни сказни од Браќата Грим, Шарл Перо, *Преживелиците на лукчо* (ликови – зеленчук и овошје) од италијанскиот автор Хани Родари и други автори и собирачи на народно творештво. Такви се и најголем дел од народните приказни и сказни од светската литература.

Видливо наспроти тоа како напишано правило писателот речиси е помалку зготвен тоа да го стори со ликови на деца од различни вери, нации и убедувања. Тоа навистина зачудува. Тоа треба да се видоизмени.

ИНТЕРКУЛТУРНОСТА НИЗ ДИЈАЛОШКИТЕ ГОВОРНИ ПОРАКИ

Фактот што целокупното дејствие во литературното дело, особено прозната литература се остварува преку литературната дијалогска конверзација меѓу книжевните ликови, води кон заклучокот дека дијалогската форма како јазично говорен код ги осведочува сите авторски пораки кои се олицетворение на целокупната концепција на развојот на дејствието. Дијалогот е мост преку брегови. Ќе се стигне ли од едниот брег на реката до другиот брег, зависи од тоа дали во дијалогската комуникација е содржана големата вдахновена порака на взаемност, космополитизам, сплотеност, толерантност, интегрираност, или е изразена изострена, асиметрична, зајадлива и конфронтациона порака, што наместо да ги зближи „бреговите“ – дијалогот, а преку него, ставовите и гледиштата на ликовите, уште повеќе ќе се оддалечат постојните „брегови“.

Сето ова го набљудуваме низ призмата на интенциите за интеркултурно анимирање на книжевната конотација на делото. Ова значи дека покрај примерите низ кои во литературното дело од аспект на книжевни ликови имаме вклученост на различни вери, нации, етникуми и култури, сега имаме случај кога во литературната поставка на делото, ликовите се од една категоријалност (вера, нација, култура, убедување), но остварувањето на литературното дејствие се остварува низ интеркултурни пораки во говорните комуникации на ликовите. Образец на книжевно интеркултурно моделирање на книжевната поставка кој навистина заслужува респектно внимание.

ЗАКЛУЧОК

Книжевно-уметничката поставка на литературното дело, претставува темелна база за артикулирање и анимирање на многу модалитети на интеркултурноста.

Со својот комплексен арсенал, книжевно-уметничките компоненти на литературното дело во себе содржат (и од себе испорачуваат) силен интеркултурен енергенс наменет за широкиот хетероген читателски појас.

Во знатна мера значајна улога во остварувањето на интеркултурниот интензитет на литературното дело игра авторската концепција и композицијата на литературното сие.

Од книжевен аспект особено е голема интеркултурната продукција што ја импулсираат соодветни теми и мотиви кои во суштината третираат актуелни интеркултурни прашања.

Евидентно е дека изборот на книжевните ликови од различни вери, нации, етникуми, убедувања, но разговорната дијалогска форма меѓу книжевните ликови, како и целокупната уметничко-естетска капиталност на литературното дело согледано од книжевната поставка, битно партиципираат во севкупната интеркултурна мисија на книжевното дело.

Литература

- Kovač, Z. (2001). *Interkulturalna povijest književnosti*. Zagreb: Književna smotra.
- Kovač, Z. (2009). Kanon u „međuknjiževnim zajednicama“, I interkulturalna povijest književnosti, *Sarajevske sveske*, br. 08.
- Milton, J. B. (1986, 1993). *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* – DMIS.
- Петровић, Р. (2006). *Зборник радова са меѓународне конференције*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Спасевски, М. (2013). *Интеркултурноста, книжевноста и образованието*, тематско предавање и работилница, Проект – Педагошки факултет „Св. Климент Охридски – Скопје“, Универзитет Падова, Италија.
- Спасевски, М. (2013). *Мултикултурализмот и учебникарството*. Врање: Научна конференција.

Prof. PhD Mito Spasevski

University „Ss. Cyril and Methodius“ in Skopje, Faculty of Education „St. Kliment Ohridski“ in Skopje

INTERCULTURE AND THE LITERARY-CREATIVE POSTULATES

Summary

Interculture increasingly promotes its modern, civilization, general and widely branching shapes, forms, content and codes. It is becoming an important attribute of the challenges of the modern world.

Present in numerous modalities, interculture is becoming the infrastructure of the complex globalization of the world and an attempt to respond to the dynamic social and socio-human proportions and disproportions of the conceptuality of integrating, synchronizing and harmonizing the dynamic trend of the modern world.

Literature, i.e. the wider complex of its artistic-aesthetic energy, is very important for the interpretation of the code of the intercultural world. Literature, having the status of a moving force both for art and energy, an alphabet and a herald of the visionary perceptions of the modern society in the new epoch, with its timeless vertical is one of the most representative protagonists of the goals of interculture, projected into open horizons, and also the united coordinates of the world.

Concentrated through the wide range of creative literature postulates, the art of literature determines the resources of the united world as a homeland for everyone.

The creating postulates, branched throughout the literary genres, have clearly fulfilled their intercultural mission throughout the decades. The intensity is constantly increasing. We can find new themes, motifs and composition – literary observations in most of the literary authors in the world literary movements.

Key words: *interculture, literature, creation, postulates, art.*



Associate Professor Vida Medved Udovič, PhD

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHING STUDENTS TOWARDS CANON AUTHORS IN BASIC AND IN SECONDARY SCHOOL – ON THE EXAMPLE OF CIRIL KOSMAČ

Abstract: The article highlights the importance of creating a reading horizon of the students of a faculty of education, as they will in a few years themselves be teachers of literature and will primarily with their personal reading experience shape young readers on their paths towards cultured reading. In the nineties of the past century primary and secondary education received a thorough renovation, thoroughly reformulated were also all the syllabi. At that time also the list of mandatory Slovenian and foreign authors, mainly of canon books, which have become an integral part of all school readers, was updated. The present paper presents Slovenian and foreign authors according to the updated curricula for Slovenian incurred 2008 for *gimnazija* and 2011 for basic school. In particular, we studied the reception of one of the canonical authors, i. e. Ciril Kosmač, by the students of Faculty of Education in Koper. Data were obtained through a survey among 106 students belonging to 2011, 2012, and 2013 generations of secondary school graduates. In this we leaned on primary and secondary school syllabi for Slovenian and on the current readers with fragments from Ciril Kosmač's works. The results show that Kosmač's novelette *Tantadruj* is one of the most popular works.

Key words: *canonical authors, reception, Ciril Kosmač, Faculty of Education students, syllabus, reader.*

INTRODUCTION

According to Jauss (1998) the horizon of expectations in a literary work is the totality of readers' expectations according to their concrete situation and to the importance of the literary work in literary tradition, as well as to the taste of time and the type of questions to which the literary text offers answers.

To reader's horizon of expectations the social-cultural scheme of the young readers, their personal expectations, information about the author and the time in which the work was produced, and about social acceptability of the work need to be added.

In the past models of teaching literature explaining literary works was overloaded mainly with extra-textual references. Another difficulty of teaching literature is we have to deal with distinctively psychological approach to discussion. This shows in the prevalence of „the tendency for reducing a literary work to psychical facts; many prominent researchers find the psychical nature of the work understood by itself to the point they in this case do not want to speak about its reduction to anything else“ (Ingarden 1990: 35).

According to his study of literary work of art R. Ingarden (Ingarden 1990: 64) underlines a literary work is a subject with completely particular structure and in school practice some of its elements should be paid more attention also in the teaching of literature. A literary work cannot be equated with the multitude of author's psychical experiences or with the multitude of reader's experiences at reading either. So Ingarden suggests the author him/herself with her/his destiny, experiences, and psychic states does not belong into the work of art – the author and his/her work are two heterogeneous subjectivities – and neither do the reader's features, experiences or his/her psychic states.

The education of a reader takes place in a variety of ways, the role of the mediator with ever-new „concretisations of the work“ being played by literary criticism, discussions, and literary historical interpretations. With comprehending a literary work school and its teaching/orientation practice also take an important share in the upbringing of a young reader. „Concretisations of a literary work depend on reader's orientation and therefore in different aspects they bear the traits of time and partly change the cultural atmosphere“ (Ingarden 1990: 404). For literary atmosphere Ingarden writes the latter „permeates the awareness of the whole cultural atmosphere of the time and is in different functional relations with it. Only when external living circumstances change, e. g. with political events or when a strong individuality appears who decisively intervenes in the existing cultural atmosphere, either by creating new literary art or with new interpretation of an already existing work, does a change in the atmosphere occur“ (Ingarden 1990: 404). From different premises and theoretical foundations Hans Robert Jauss, a representative of one of the youngest literary disciplines, the aesthetics of reception, speaks about „the life of a literary work“. He sets individual reader's (type of reader) new way of understanding, which is important also when introducing selected authors into school canon. The aesthetic taste of the generation of students often does not coincide with the aesthetic norms of their teachers and parents. The aesthetic need of students for identification, enthusiasm or attractiveness is on a lower, i. e. pre-reflective level and runs out in a revolutionary design of canon, which in spite of the process of rationalising on the level of institutions can provoke much greater changes than top discussions among experts in literature have ever reached (Jauss 1978: 366).

OVERVIEW OF FOREIGN CANON AUTHORS WITH THEIR WORKS

We briefly present which foreign authors with their selected works have been taken into account as canonical in the basic school (grade 9) and *gimnazija* syllabus for Slovenian. They both underwent through reformulation in the nineties of the past century and a renovation in 2008 (*gimnazija*) and 2011 respectively (basic school).

Below we list which authors and their works pupils get acquainted with in grade nine of basic school. They are: F. G. Lorca, Landscapes; I. Andrić, The Tale of the Vizier's Elephant (excerpt); G. Boccaccio, The Decameron (excerpt); B. Cole, Celine (excerpt); Čapek, Romeo and Juliet; B. Doherty, Dear Nobody (excerpt); T. Konwicky, A Chronicle of Amorous Incidents; C. and M. Lamb, Romeo and Juliet (excerpt); A. de Saint-Exupéry, The Little Prince; R. Queneau, Zazie in the Metro (excerpt); William Shakespeare, Romeo and Juliet, Julius Caesar (excerpts).

All these authors, of course, are not canonical; some are quality authors who are popular among the young mainly due to existential themes.

In secondary education the syllabus for Slovenian in *gimnazija* recommends the following authors of European modernity and their works:

Baudelaire, Spleen, Evening Harmony; Verlaine, Setting Suns; Rimbaud, Ophelia, After the Flood, Seascape, Letters of the Seer; Mallarmé, Sainte; Valéry, The Interior, Whitman, Song of Myself, Song of the Open Road; poetry by Blok, Šantić, Nator, Dučić, and Matoš; Wilde, The Picture of Dorian Gray, The Importance of Being Earnest, The Nightingale and the Rose; Chekhov, Short Stories; A. France, Thaïs; Rostand, Cyrano de Bergerac; Maeterlinck, Pelléas and Mélisande; Hugo von Hofmannsthal, The Two; Wilde, The Decay of Lying; Nietzsche, Thus Spoke Zarathustra.

The following authors and their works are listed with the world literature of the first half of the 20th century:

Yesenin, I'm back at Home; Majakovski, A Cloud in Trousers; Akhmatova, You Are no more and Will Be no more, Trakl, In the East/Grodek; Gide, The Counterfeiters; Andrić, The Bridge on the Drina; Hašek, The Good Soldier Švejk; Gorky, The Mother; Bulgakov, The White Guard; Hesse, Siddharta; Krleža, The Glemboj Family; Pirandello, Six Characters in Search of an Author.

RECEPTION OF CIRIL KOSMAČ BY STUDENTS AT THE FACULTY OF EDUCATION KOPER

In the following we are dealing with the role of one of very important Slovenian authors, i. e. with Ciril Kosmač, who is among the proposed (canonical) authors both in basic and in secondary school.

Kosmač is presented with representative excerpts from his works both in basic school as well as in secondary school readers, as he is a canonical author. The 2013 generation of secondary school graduates inquired in detail in Kosmač's novel *Pomladni dan* (*A Day in Spring*).

Two works are proposed for reading in the Slovenian syllabus for basic school (Poznanovič 2011: 72): *V gaju življenja* (*In a Grove of Life*) and *Pomladni dan* (*A Day in Spring*). Among the works suggested for discussion in the third education cycle there are *Gosenica* (*Caterpillar*) and *Sreča* (*Happiness*) (Poznanovič 2011: 71). Kosmač is mentioned among the authors basic school pupils should learn about in grade 9, namely „Students acquire an overview knowledge of writers and their works“ (Poznanovič 2011: 69).

Among the required texts to be discussed the syllabus for Slovenian in *gimnazija* states Kosmač's *Sreča* (Hedžet Krkač 2008: 69). Among the free choice literary texts for individual and group work and updating in the section on Slovenian storytelling in the second half of 20th century two stories by Ciril Kosmač are suggested: *Balada o trobenti in oblaku* (*The Ballad of the Trumpet and the Cloud*) and *Tantadruj*. The interpretation of Kosmač's works is closely connected with Helga Glušič's research work as her scientific monograph on his narrative prose *Pripovedna proza Cirila Kosmača* (1975) is one of the most important references for research in Kosmač's opus. At its publication Matjaž Kmecl wrote it is „starting work not as a monograph 'in general', but as a problem; her attention is narrowed down into interest in special author's conduct within some of the possibilities and boundaries of this genre“ (Kmecl 1976: 236). Helga Glušič's piercing insight into „author's conduct“ concerning his mental, emotional, and imaginative power present in all the layers of his narration, shows in the discoveries about Kosmač's creative work connected with his thematic richness developing „together with the writer's personality, which gives his narrative prose the character of autobiographical writing“ (Glušič 1975: 6). More comprehensive discussion on Kosmač has also been contributed by Franc Zadavec, Boris Paternu, Ivan Cesar, Manja Mercina, and by some other authors.

For the present article, however, our interest was in finding what the reception of Kosmač was like among the students at Faculty of Education in Koper, study programme Primary School Teaching, who graduated from secondary school in the years 2011, 2012, and 2013.

In May 2014 a survey questionnaire was distributed to the students of the first, second, and third year. It consisted of 9 questions, of which 4 required a short answer, and 5 the selection of a response from a list. The questionnaires were returned by **106** students.

33 of the students graduated in 2011, **28** in 2012, and **45** in 2013. General education *gimnazija* (henceforth G) was finished by **59** (56%) of students, pre-school education with *matura* (henceforth PE) by **25** (24%), and economic or other technical secondary school with *matura* (henceforth E) by **22** (21%) of the students.

We received the following responses to the question how important they found literature classes in secondary school: *very important* 10 % (G, 5%, PE, 3% and E, 3%), *quite important* 54 % (G, 30%, PE, 11% and E, 12%), *not very important* 36 % (G, 21 %, PE, 9 % and E, 6 %) and *not important at all* 0. Literature classes were perceived as *very* or *quite* important by 64% of students, which indicates a relatively favourable attitude towards receiving literature in secondary education. Still more than a third (36%) of those who selected the response *not very important* were not exactly convinced about literature classes in secondary school.

In the next item we provided the titles of five Kosmač's works listed in the basic and secondary syllabi for Slovenian supposing the students had read them as a whole, not just the excerpts in the readers. None of the participants read the whole of the short story *Balada o trobenti in oblaku*, 43% (20 G, 13 PE, and 13 E) read *Tantadruj*. The students who had finished *gimnazija* before 2013, the generations 2011 and 2012, then, read the complete *Tantadruj*, while the 2013 generation of *gimnazija* graduates read the complete novel *Pomladni dan*, prescribed for the *matura*. The share of those who read the above novel is 1% (14 G, 1 PE, and 1 E). None of the students read the complete *Sreča*, two students (1 PE and 1 E) read *Gosenica*. It is interesting, though, the *gimnazija* graduates (24%) read both works; *Tantadruj* and *Pomladni dan*, which is not the case for the graduates in the other two secondary programmes; 8% (2 PE and 7 E) did, however, read two other works by Kosmač each, *Gosenica* and *Tantadruj*, while there are also 8% (7 PE and 2 E) students who read none of the works completely.

If they had read any of the above works entirely, they wrote in a sentence or two what it was about or what they had found attractive in it. The *gimnazija* graduates are the ones who wrote the most precisely what the work was about – the notes by the graduates in pre-school teaching education and economic technical education and other secondary education programmes were less precise. Notes on the novel *Pomladni dan* were contributed by 13% students (11 G, 2 E and 1 PE), on the short story *Tantadruj* 40% students (16 G, 13 PE, and 13 E), and on *Gosenica* 5% (3 G, 1 PE, and 1 E). 8% of *gimnazija* graduates contributed their notes on two stories, *Pomladni dan* and *Tantadruj*. No notes on the texts read could be found with 31% (16 G, 11 PE, and 6 E) of students.

Kosmač's *Tantadruj* is the work that had been read by the largest number (40 %) of students.

For the stories *Pomladni dan* and *Tantadruj* we can sum up the students' notes in the following:

Pomladni dan is about Kosmač's life at the time of war and after it. It describes the situation in the family when Kadetka is accepted into it.

Tantadruj is about the village original, who looks for a way to die.

Meaningful is also the note that underlines „the colourfulness of the Slovenian author“, namely: *Pomladni dan speaks about Kosmač's life or his childhood. It was very colourful and although it is a work by a Slovenian author, I liked it very much.*

Our special interest was in which excerpts from Kosmač's works were discussed more in detail in literature classes in secondary school. *Balada o trobenti in oblaku* was discussed in literature classes by 12% students (6 G, 3 PE, and 4 E), *Tantadruj* by 31% (18 G, 8 PE, and 7 E), *Pomladni dan* by 15% (12 G, 2 PE, and 2 E), *Sreča* by 2% (PE), and *Gosenica* by 6 % students (3 G, 2 PE, and 1 E).

The only excerpt from Kosmač's works present in basic school readers is *Gosenica*. Only six students remembered it, which means in spite of its extraordinary motif the story gradually had fallen into oblivion.

The previous question proves *Gosenica* has nearly vanished from students' reading horizon. It has been proved again, being mentioned by as many as 31% students, among the excerpts from Kosmač's work the one from *Tantadruj* is the most frequently discussed one in literature classes. With 15% *Pomladni dan* is in the second place according to discussion in literature classes, where account must be taken of the fact the 2013 generation had this story in the matura set, so we assume the prescribed excerpts were dealt with in-depth in the framework of discussion within literature classes.

What has remained in the memories of students the most after the discussion of the excerpt from the works mentioned above?

The way of narrating (the modernistic procedure) was selected by 11% students (6 G, 3 PE, 3 E), the presentation of the features/peculiarities of literary figures by 31% (18 G, 8 PE, 7 E), grotesque and humorous elements in the stories by 15% (12 G, 2 PE, 2 E), the themes of fight for survival and of death as destiny by 2% (E), and the way of presenting the themes with symbols by 6 % students (3G, 2 PE, 1 E).

Some, 27% (20 G, 4 PE, 5 E), of the students selected more than one element that had remained in their memories after the discussion of the excerpts. 8% (4 PE and 4 E) students selected none of the suggested elements.

The students read fragments of the texts published in the basic and secondary school readers and completed them with the missing titles: *Gosenica*, *Sreča*, *Pomladni dan*, *Balada o trobenti in oblaku*, and *Tantadruj*.

a) *When after six days' spent in darkness with only bread and water I returned from the underground to my cell – it was May the twenty-third – I immediately rushed to the window. The shoot was still there with two leaves remaining.*

b) *About Tinka's child there was much discussion, since birth like this is a big event in the village. "Well, now she's struck lucky. Live, baptized and stupid on top," said Cestar's farmhand, who was known for his poisonous tongue, and who drank in those days, because he used to squint at Tinka himself somewhat.*

c) *I did not attend the funeral, because I was pretty feeble, and also because I had no suitable suit and shoes to wear. Although then, and especially many times later I had pangs of remorse for not having escorted Mother to the grave, it nevertheless suited me well to be able to stay at home.*

d) *Temnikar raised his head. Under the bushy eyebrows clear vision glittered. It shot across the steep and snow covered slope. It rested a moment on Robe under the sharp Vranjek's crest, and raised higher afterwards to the steel blue sky above. There, close to the edge already, the beautiful and white cloud of his life was still swinging lightly in the winter sun.*

e) *When he was still a little boy and the village kids teased him, his unlucky mother was in constant quarrel with the neighbours; she pointed her finger at the kids standing at convenient distance and lamented shrieking in her dialect this and this and the other of them, „ta 'n ta 'n ta druj“, had mocked him.*

The proportion of students who wrote all the titles correctly was 67% (43 G, 17 PE, and 11 E); 9% (5 G, 1 PE, 3 E) only recognised *Tantadruj*; 2% (1 G, 1 PE) the titles *Gosenica*, *Pomladni dan*, and *Tantadruj*; the titles *Gosenica*, *Sreča*, and *Tantadruj* 1% (1 G); *Balada o trobenti in oblaku* and *Tantadruj* 1%; *Gosenica* and *Tantadruj* 2% (G). There were 14% (5 G, 4 PE, and 6 E) wrong ascriptions, while 4 % students (1 G, 2 PE, 1 E) wrote no title.

In response to the question what their opinion was about Kosmač's works, the students were invited to choose from the following assertions:

a) *Kosmač's works are primarily read by the people in Primorska, as they are set in this area.*

b) *Kosmač's works announce the modernistic style of writing in Slovenian literature; that is why we also read them at school.*

c) *The literary figures are presented in an experientially convincing way, for the reader it is easy to follow the events.*

d) *Kosmač belongs to canonical writers, so he is worth reading.*

Assertion a was selected by 2% students (1 G, 1 PE), assertion b) by 25% (14 G, 10 PE, 2 E), assertion c) by 41% (21 G, 7 PE, 15 E), assertion d) by 11% (10 G, 1 PE, 1E), assertions a) c) by 3% (G); assertions b) c) by 5% (4 G, 1 E); assertions b)

d) by 2% (1 G, 1 E); assertions a) b) by 1% (PE); assertions a) d) by 2% (1 G, 1 PE); assertions c) d) by 1% (PE); assertions a) b) c) by 1% (G); and assertions b) c) d) by 1% students (G).

6% students (2G, 3 PE, 2 E) selected none of the proposed assertions. The most convincing element, the experientially convincing way of presenting the literary persons, selected by as many as 41% students, shows in the selected excerpts they were primarily oriented into emotionally-imaginative representation of literary persons, who in Kosmač's work stand out of the average existential framework of everyday life. It is exactly the writer's personal involvement in shaping the themes, in which the experienced reality serves as the basis for the depiction of extraordinary literary persons, that Helga Glušič underlines in her concluding chapter:

The personal experience and personal involvement in the events of home village he communicates in his narrative texts, are also the first initiatives for his creation. Through all the time of Kosmač's writing this principle of experiencing reality and of its design remains his core creative way (Glušič 1975: 125).

In their responses the students recalled their reading experience linked to the story of *Tantadruj* in the largest number. In Helga Glušič's monograph of the short story *Tantadruj* is allotted the same amount of space as *Balada o trobenti in oblaku*, especially Kosmač's comprehension of death (as an inseparable part of life) (Kmecl 1976: 235).

With the survey we wished to determine whether Kosmač has marked the students of the faculty of education to the extent they recognise his themes, stylistic elements, and literary persons as a contribution to the shaping of their reading horizon and last but not least as cultivated readers. The graduates from the study programme primary school teaching at the faculty of education will in a few years namely be teaching literature themselves, and mainly with their personal reading experience they will mould young readers on their ways towards cultivated reading.

CONCLUSION

In the literary system the literary canon can be defined as enacted foundation of uncontested authors and their eternal works of art, which are read by several generations in different periods (Krakar Vogel, 2000; Juvan, 1997). The curricular reform of basic and secondary education at the end of the nineties of the last century once again considered the role and importance of the literary canon in school. An important question was asked, namely whether the canonical authors, especially those from the more distant past, can stay among the central authors in modern literary classes. Among the weighty discussions of literary scientists and didactics experts (e. g. Juvan, Virk, Krakar Vogel) the argument has nevertheless prevailed, which is based on the

following potential of literary canon: to the works of literary canon e. g. M. Juvan (1997: 201, in: Krakar Vogel 2000: 127) attributes the following capabilities or properties:

„On their background or through them

a) We accept, understand, experience, give sense to the meaning and form of literary works, we are facing anew;

b) We produce new statements, which serve as „starting“ dictionaries for poets;

c) They are also prototypes, against which novelties are assessed, they have therefore the role of norms, embodiment of aesthetic guides;

d) With the support of the canonised primary examples we last but not least also classify texts into genres, thematic and poetic systems.“

In a review of canonical authors in primary and secondary schools we have found, mainly for secondary school, that modern teaching of literature, nevertheless, is based on updating and revitalising literary classics from both domestic and foreign literature. Selected texts in an important way help to shape the horizon of expectations of young readers and develop their aesthetic views; and they open the way into ethical and cognitive layer of literary texts from past and more half-past periods.

Sources and references

- Ambrož, Darinka et al. (2003). *Branja 3: Berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Ambrož, Darinka et al. (2003). *Branja 4: Berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij in štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Glušič, Helga (1975). *Pripovedna proza Cirila Kosmača: Razvoj motivike in načini njenega oblikovanje*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Honzak, Mojca et al. (2008). *Skrivno življenje besed: Berilo 9 za deveti razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hedžet Krkač, Mira et al. (2008). *Učni načrt SLOVENŠČINA*. Gimnazija; splošna, klasična, strokovna gimnazija.
- Ingarden, Roman (1990). *Literarna umetnina*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete (Studia humanitatis).
- Jauss, H. Robert (1998). *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo „Literatura“ (Zbirka Labirinti).
- Juvan, Marko (1997). *Domači Parnas v narekovajih: parodija in slovenska književnost*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kmecl, Matjaž (1976). *Helga Glušič, Pripovedna proza Cirila Kosmača*. Jezik in slovstvo, 21/7, 234–236.

Krakar-Vogel, Boža (2001). Obravnavanje literarne klasike v sodobni šoli – na primeru Prešerna. *Jezik in slovnost*, 46/4, 125–136.

Poznanovič, Mojca et al. (2011). *Učni načrt*. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Internet.

Проф. др Вида Мадвед Удович

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копер, Словенија

**СТАВОВИ СТУДЕНАТА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ПРЕМА КАНОНСКИМ
АУТОРИМА У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ – НА ПРИМЕРУ
ЦИРИЛА КОСМАЧА**

Резиме

У раду се истиче важност стварања читалачког хоризонта студената педагошког факултета, пошто ће они за неколико година и сами бити предавачи књижевности и пошто ће, првенствено својим личним читалачким искуством обликовати младе читаоце на њиховим путевима према неговању читања. Деведесетих година прошлог века основно и средње школовање прошло је кроз темељну обнову, а такође су темељно ревидирани и наставни планови. У то време је такође ажуриран и списак обавезних словеначких и страних аутора углавном канонских књига које су постале саставни део сваке школске лектире. Рад представља словеначке и стране ауторе према ажурираном наставном плану и програму за Словенију који је направљен 2008 за гимназије и 2011 за основне школе. Ми смо посебно проучавали пријем једног од канонских аутора, односно, Цирила Космача од стране студената Педагошког факултета у Копру. Подаци су прикупљени анкетом у којој је учествовало 164 студента који су завршили средњу школу школске 2011, 2012 и 2013. године. У њој смо се ослањали на програме основне и средње школе за словеначки језик и на текућу лектуру са одломцима Космачених дела. Резултати показују да је Космачева приповетка *Тантадруј* једно од најпопуларнијих дела.

Кључне речи: *канонски аутори, пријем, Цирил Космач, студенти Педагошког факултета, наставни програм, читалац.*



Доц. др Љиљана Костић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице

ОСНОВНИ ПОЈМОВИ СТИХА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ*

Апстракт: Општи стандарди постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања предвиђају да ученици на средњем нивоу треба да препознају риму, стих и строфу у лирској песми. Упознавање и овладавање овим књижевнотеоријским појмовима увод је у ритмичку и версификациону анализу песме с којом ће се ученици упознати у каснијим образовним циклусима. Предмет нашег рада су основни појмови везани за стих, строфу, риму и ритам. Циљ рада је да допринесе квалитету наставе и учења.

Кључне речи: *стих, строфа, рима, ритам, квалитет наставе и учења.*

Наставним планом и програмом за предмет Српски језик за млађе разреде основне школе предвиђено је да се ученици упознају и усвоје основне књижевнотеоријске појмове. Већ у првом разреду ученици се сусрећу с појмовима стих и строфа; да би се од другог разреда па надаље уводили и појмови строфа, рима, ритам и сл. *Општи стандарди постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања предвиђају да ученици на средњем нивоу треба да „препознају риму, стих и строфу у лирској песми“ (Општи стандарди постигнућа 2011: 7).* Читајући и анализирајући песме, ученици, такође, уочавају и какав је ритам у њима, тј. чиме је постигнут ритам у песми, укључујући притом и остала, већ усвојена знања о књижевнотеоријским појмовима.

II

Већ у првом разреду ученици усвајају дефиницију да је стих „један редак у песми“. У трећем разреду ученицима се сугерише да се „песме састоје од строфа, а строфе од стихова (редова)“ (Цветковић и сар. 2010: 21). У *Малом речнику књижевних термина за основну школу* Наташе Станковић Шошо нала-

* 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 и науке Републике Србије.

зимо следеће одређење: „Стих је песнички говор који има посебну ритмичку и звучну организацију“ (Станковић Шошо 2010: 202). Наведене дефиниције прихватљиве су за тумачење појма стиха у основној школи, док се током каснијег школовања (средња школа, различите филолошке студијске групе) овој проблематици прилази знатно сложеније и свеобухватније.

Стих је „понављање неких елемената у једнаким размацама“ – броја слогова, наглашених и ненаглашених слогова који су правилно распоређени, риме, звучних фигура (на пример, асонанце, алитерације) и сл. (Петровић 1986: 283). Графички облик, који се углавном прихвата као главна дистинкција, често није пресудан да установимо да ли је нешто написано у стиху или прози. Поезија Јована Дучића најсликовитије нам то потврђује. Песме сличног назива – *Песма жени* и *Песма о жени* – имају различит графички облик:

„Ти си мој тренутак, и мој сен, и сјајна
Моја реч у шуму; мој корак, и блудња;
Само си лепота колико си тајна;
И само си истина колико си жудња“ (Дучић 1998: 86)

„Њено је срце пуно официра као кула у Дамаску, и трговаца као пијача у Багдаду, и лажних артиста као лука у Дамаску.

Њени је љубавници посипају мирисима из Јафе, и ките перјем из Брусе, и вешају јој ћердане из Самаре, и заливају је вином са Кипра“ (Дучић 1998: 61).

Облик писања не може да буде пресудан како би се протумачила разлика између стиха и прозе. Пажљиво и изражајно читање наведених одломака сугерише читаоцима да је реч о стиховима, тачније, одређени елементи који се понављају у другом одломку (анафора, полисиндет), те ритамска организација утичу на то да наведене редове „читамо одмереније и уједначенијим темпом него што бисмо читали прозу“ (Петровић 1986: 283). Дакле, стиховно и нестиховно разликујемо по томе што се нешто понавља или не.

Од романтизма песници су тежили бројним иновацијама у писању поезије, тако да се нарушавају до тада важећа правила стиховне организације. У модернизму, када се „напушта реторика романтизма“, у побуну против традиционалних метричких облика („стих који није ‘везан’ неминовно бива схваћен као проза“), настаје слободни стих (Солар 2012: 420, 492). Појава слободног стиха истовремено је и израз тежње песника да се ослободе традиционалних, до тада важећих, поетских облика (сталног броја слогова, оптерећујуће риме и разноврсних асоцијација). Слободни стих најчешће је распоређен у неједнаким редовима, увелико се служи фигурама дикције (асонанца, алитерација, онома-топеја, лирски паралелизми), повремено и римама (уп. Солар 2012: 485). Песма у слободном стиху често може да почива на неколико речи које се јављају у различитим облицима или је „парадигматски организована“ (Милосављевић 1997: 204), какав је случај у песмама Васка Попе:

„Откуда моје очи

На лицу твоме
Анђеле брате
Боје свићу
На ивици заборава

Туђе сенке не дају
Муњу твога мача
У корице да вратим

Боје зру
На лакој грани времена

Откуда твој инат лепи
У углу усана мојих
Анђеле брате

Боје горе
Младошћу у мојој крви“ (Попа 1998: 143).

Стих не постоји као нешто само за себе. „Вино пије Краљевићу Марко“ није десетерачки стих, само је сегмент уколико нема онога „пола пије пола Шарцу даје“. Тек тада можемо говорити о стиху, о понављању броја слогова, сталној цезури, специфичној ритамској организацији.

У зависности од броја слогова, разликујемо: четверац, петерац, шестерац, седмерац, осмерац, деветерац, десетерац, једанаестерац, дванаестерац, тринаестерац итд. Истовремено, постоје стихови који имају и неке посебне називе, независно од броја слогова, какав је, на пример, александринац. Реч је о стиху који има дванаест слогова с јасним метричким константама: цезура после шестог слога, наглашеност шестог и дванаестог слога, распоред нагласака у стиху претежно је јампски, с парном или укрштеном римом. Пореклом из француске књижевности, назив је добио по старофранцуском спеву из 12. века о Александру Великом. Популарност стиче у 16. и 17. веку, посебно у немачкој књижевности. Важно је напоменути да није сваки стих од дванаест слогова александринац, тако ни дванаестерац, веома раширен у српској књижевности 20. века (Јован Дучић, Милан Ракић, Владислав Петковић Дис итд.), не потиче од француског александринца (уп. Петровић 1986: 316). Интересантан је, с тим у вези, и пољски тринаестерац, стих који је код нас стигао преко руске књижевности и постао доминантни стих српске књижевности 18. века (Захарије Орфелин, Јован Рајић, у наредном веку и Јован Стерија Поповић), који такође има метричке константе: цезуром је подељен на два чланка (7 || 6), један од седам и други од шест слогова који су често повезани римом. У овом стиху испевана је и *Химна Светом Сави*:

„Ускликнимо с љубављу	7 (4 3)
Светитељу Сави	6
Српске цркве и школе	7 (4 3)
Светитељској глави“.	6

III

У трећем и четвртном разреду ученици се упознају и са појмом *строфа*, уз који стоји објашњење: „Строфа је целина у песми. Она може имати два, три или више стихова“ (Тодоров и сар. 2011: 5). Већ у старијим разредима основне школе могуће је прецизније дефинисати овај књижевнотеоријски појам: „Строфу чине два или више стихова који имају одређен број слогова и представљају целину у погледу метра и садржине. Само она група стихова која је повезана и обједињена специфичним везама (римом, асонанцом, опкорачењем) чини строфу“ (Станковић Шошо 2010: 204). Наведена дефиниција кореспондира са оним које се уобичајено сусрећу у различитим теоријама књижевности. Драгиша Живковић прецизира: „Два или више стихова уједињени истом ритмичком организацијом називају се строфом. Строфа обично чини и једну мисаону целину, али то не мора увек бити, тако да је њено јединство углавном ритмичко јединство“ (Живковић 1990: 96). Другим речима, строфа подразумева „међусобну уређеност или кореспонденцију свих сегмената који чине пјесничко дјело“ (Лешић 2008: 200).

Строфе могу имати два или више стихова. Постоје, такође, и случајеви издвојеног стиха у песми који се јавља у функцији посебне строфе (на пример, у песми Васка Попе *Врати ми моје крпице*) или се песма састоји од једног стиха (каква је, на пример, песма *Епитаф* Бранка Миљковића). Такав стих назива се моностих. Строфа од два стиха је дистих, даље се нижу терцет, катрен, квинта, секстина, септима, октава, нона и децима. Постоје, истовремено и строфе које воде порекло из различитих књижевних дела, те су – због традиције и значаја одређеног књижевног дела или песничке школе – „временом добиле значење карактеристичног начина поетског обликовања“, готово обрасца за стварање (Солар 2012: 490). Такве су: сафичка и алкејска строфа, које воде порекло из античке грчке књижевности, терцина, станца, сонет и канциона из италијанске књижевности, нибелуншка строфа из германске књижевности, газела и рубаија из оријенталне књижевности, те, у новије време веома популаран облик, хаику из јапанске књижевности и сл. Овом приликом потребно је истаћи да у наставној пракси неретко долази до замене двају термина, па се строфа од три стиха назива *терцина*. Терцет је строфа од три стиха, док се терцина (*terza rima*) састоји од низа терцета међусобно повезаних римом: *aba bcb cdc ded efe* итд. Створио ју је Данте Алигијери за своју *Божанствену комедију*, а током ренесансе проширила се у читаву Европу (у овој форми испевао је и Алекса Шантић песму *Једна суза* и др.). Интересантан је и пример октаве, строфе од осам стихова. Постоји и посебан облик октаве – станца (*ottava rima*) – такође строфа од осам стихова, али са сталним распоредом риме: *abababcc*. Реч је о облику који води порекло из италијанске књижевности, из епова Лодовика

Ариоста и Торквата Таса, одакле се проширио даље по Европи (у станцама је Лаза Костић испевао своју песму *Santa Maria della Salute*).

Када је реч о основним појмовима стиха, ученици у млађим разредима основне школе усвајају и термине *рима* и *ритам*. У читанкама за четврти разред основне школе рима је означена као „гласовно подударење на крају стихова“ (Тодоров и сар. 2011: 5), што у потпуности одговара одређењима из различитих теорија књижевности (Д. Живковић, М. Солар, С. Петровић, З. Лешић итд.). Рима је дуго представљала једну од главних одлика поетског говора. Она повезује стихове у строфе, „има важну улогу у стварању мелодиозности стихова: истиче звучност појединих ријечи“, такође има и „семантичку улогу, јер римоване ријечи не схваћамо само онако како су присутне у обичном читању, него и једноставно по звучној сличности, која упућује на многе асоцијације и значења управо поетски структурираног говора“ (Солар 2012: 471).

Рима се јавља у строфама у различитим распоредима: парна (*aabb*), укрштена (*abab*), обгрљена (*abba*), испрекидана (*abac*), нагомилаана (*aaaa*), леонинска („Када *пуца*, њему срц *куца*“), чиста (*тра́ва – гла́ва*), мушка (*дан – сан*), женска (*сјајна – тајна*), дактилска (*лудница – блудница*), вокална (*сена – жена*), консонантска (*њен – сен*) итд.

„Ритам је кључни термин сваког расправљања о стиху“ (Петровић 1986: 324). У читанкама за трећи разред појам ритам се објашњава на традиционални начин: „Ритам у песми је смењивање наглашених и ненаглашених, дугих и кратких слогова. Свака песма има свој, посебни, ритам јер се смењивање слогова врши на другачији начин“ (Цветковић и сар. 2010: 44). У четвртном разреду додатно се објашњава: „Ритам у песми може бити спор или брз. Он зависи од дужине стихова и њиховог смењивања. Ако су стихови дугачки, ритам је спор, ако су кратки, ритам је брз“ (Тодоров и сар. 2011: 5).

Измена наглашених и ненаглашених слогова, дугих и кратких слогова, рима која се понавља правилно, по одређеној схеми, и гласовна понављања апсолутни су предуслови остварења ритма у поезији све до појаве слободног стиха. Када читамо песму написану у трохејском ритмичком импулсу, већ после почетних стихова очекујемо да се акценат налази на непарним слововима („*Лисје жути веће* по дрвећу / *Лисје жуто доле веће пада*“). У модерној поезији, међутим, не појављују се сви набројани чиниоци ритма већ то може бити избор речи, ред речи, понављања, стилске фигуре и сл. (какав је, на пример, случај у песми Васка Попе *Очију твојих да није*, где је ритам заснован на паралелизму – условне реченице у инверзији, исте или сличне речи, ред речи који одступа од граматичког реда итд.).

Велики број песника сведочио је да им је пре стварања песме „у ушима одзвањао неки ритам који их је инспирисао за стварање“. Отуда ритам има „изразито емоционални карактер“, јер „прати кретање емоција и увијек је у

присној вези с емотивним животом човјека“, заправо песму испуњава емоцијом која се осећа у стиховима (Лешић 2008: 154, 155).

IV

Песме које су предвиђене наставним планом и програмом за млађе разреде основне школе ученицима пружају обиље материјала за упознавање основних појмова стиха. Тако ученици могу уочити постојање различитих стихова: петерац (*Пролећница*, Ј. Јовановић Змај), седмерац (*Септембар*, Д. Костић), осмерац (*Дрангулија*, В. Андрић), деветерац (*Какве је боје поток*, Г. Витез), десетерац (*Балада о руменим векнама*, Д. Лукић, *Марко Краљевић и бег Костадин*), дванаестерац (*Први снег*, В. Илић), дуги стихови од 14 до 17 слогова (*Јесен*, В. Илић) итд. Поједине песме испеване су у комбинацији два или три различита стиха. У песми *Пролећно јутро у шуми* равномерно се смењују стихови од осам и од три слога, у песми *Замислите* дванаестерци и тринаестерци.

За анализу су интересантни примери песама испеваних у десетерцу. Песма *Балада о руменим векнама* испевана је у лирском десетерцу (5 || 5), са сталном цезуром после петог слога, док су песме *Марко Краљевић и бег Костадин*, *Стари Вујадин*, *Женидба врапца подунавца* и сл. испеване у епском десетерцу, доминантном стиху наше усмене епске поезије (4 || 6), који има сталну цезуру после четвртог слога. Без обзира на језичке разлике (прва песма је уметничка, лирска, друга народна, епска), у њима је и ритам остварен на различит начин. У песми Драгана Лукића уочава се правилан распоред наглашених и ненаглашених слогова – комбинација амфибраха и трохеја, рима је углавном доследно укрштена (*abab*), док у епским десетерачким песмама нема правилног распореда наглашених и ненаглашених слогова (будући да је епски десетерац силабички стих за кога је веома важан квантитет – да ли је неки слог дуг или кратак). Рима се, уобичајено, не јавља у десетерачкој епици. Такође, Лукићева песма састоји се од четири катрена, док епске песме нису сегментиране на строфе (ученицима ће бити интересно да уочавају песничке слике у овим песмама, од којих је једна подељена на строфе, а друга не).

Катрен је најчешћа строфа која се јавља у песмама заступљеним у читанкама у млађим разредима основне школе (*Какве је боје поток*, Г. Витез, *Дрангулија*, В. Андрић, *Песма о цвету*, Б. Миљковић, *Циц*, Б. Радичевић, *Јесен*, В. Илић, *Замислите*, Д. Радовић и др.). Поред њега, могу се уочити и дистих (*Први снег*, В. Илић, *Љубавна песма*, М. Данојлић, *Септембар*, Д. Костић), квинта (*Зима*, Д. Васиљев), секстина (*Вожња*, Д. Максимовић, *Шта је образ*, Н. Попадић) и др. Ученици, истовремено, у великом броју песама могу запазити постојање више различитих строфа: у песми *Љутило мече* Бране Црнчевића уочавају се дистих, катрен, квинта, секстина и октава, у *Јуначкој песми* Мирослава Антића квинта, септима, октава, наона, децима итд. У песми *Шта је*

највеће Мирослава Антића разноврсност стихова обogaћена је и моностихом. Поменуте песме веома су интересантне и због специфичне риме.

Ученицима је лако да установе каква је рима у катренима: у песмама *Какве је боје поток*, *Балада о руменим векнама*, *Домовина се брани лепотом*, *Циц* рима је укрштена (*abab*), у песми *Дрангулија* рима је парна (*aabb*) и сл. Такође им може бити интересантно запажање да није увек правило да се у песми испеваној у катренима јавља иста рима. У песми *Свитац пшеничар и воденичар* Добрице Ерића присутне су и парна, и укрштена и обгрљена рима (*abba*). У песмама које се састоје од различитих строфа сусреће се уз наведене и нагомилана рима итд. Уочавање осталих варијација риме не очекује се од ученика млађих разреда основне школе. Разликовање акцената (њиховог квантитета и квалитета) учи се тек касније, у шестом разреду основне школе. Међутим, ученици овога узраста могу да уоче мушку риму (када се подударају једносложне речи), женску риму (подударење двосложних речи) и дактилску риму (подударење тросложних речи). Такође, могу препознати вокалну риму (када се рима завршава на самогласник) и консонантску (када се завршена на сугласник). Тада анализа риме у песми ученицима може бити још интересантнија, али и функционалнија јер треба да примене стечена знања о подели речи на слоге и класификацији гласова.

Анализа стиха, строфе и риме ученицима ће послужити и за анализу ритма у песми, јер „без понављања еквивалентних говорних низова (стихова), а у њима организованог понављања гласова, акцената и других прозодијских елемената, речи, група речи, па и читавих стихова и строфа (рефрен) – не би било ритма“ (Илић 1990: 40). У вези с тим посебно је интересантна песма Војислава Илића *Јесен*, у којој дочарава мирисе и звуке овог годишњег доба. Јесен је представљена као „горда и бајна царица са снопом златнога класја“ (Тодоров и сар. 2011: 22). „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“ (Костић 2013: 380). Дуги стихови, у којима преовлађују дактил, амфибрах и трохеј, успоравају ритам, што доприноси специфичној поетској атмосфери овог песника, његовом честом суморном, елегичном расположењу. Рима у Илићевим катренима је испрекидана: *abcb defe ghih...* Посебно је интересантно опкорачење које се јавља у свим строфама Илићеве песме:

„Ко горда царица и бајна, са снопом златнога класја,
На пољу јесен стоји. Са њене дражесне главе
Лиснатих врежа сплет чаробно спушта се доле,
До саме мирисне траве“ (Тодоров и сар. 2011: 22).

Да би избегао монотоност, Илић је створио разлаз стиховне и синтаксичке сегментације. Радикалан облик тог разлаза јесте опкорачење (анжамбман). Оно није прелажење нечега из стиха у стих, већ се јавља ако је синтак-

сичка граница унутар стиха јача од синтаксичке границе на крају стиха. Опкорачење је један од видова побуне против традиционалног стиха. Отуда није необично што је у српској књижевности прихваћен крајем 19. и почетком 20. века, у поезији модерниста. „Ефекат опкорачења је првенствено у успостављању двоструког интонационо-ритмичког тока [...], с једне стране успостављају се природне синтактичке границе, које нису зависне од метричког плана стиха, а с друге стране се чувају метричке станке на крају полустиха, стиха или строфе, које су опет независне од синтактичке организације исказа“ (Лешић 2008: 179). Опкорачење се често налази у стиховима које карактерише напетост саопштавање пуно сумње и бола (уп. Петровић 1986: 287).

На примерима песама ученици могу да установе колико дужина и краткоћа стихова утиче на ритам песме. Смена дугих и кратких стихова, честе узвичне реченице, понављање речи и група речи, као и специфична рима – уобличавају ритам у песми *Мрав добра срца*. У деловима песме у којима доминирају дуги стихови и ритам је спорији. Када песник почне да употребљава краће стихове, и ритам постаје бржи а атмосфера напетија. Ритамска организација посебно је успела у песми *Трешиња у цвету* Милована Данојлића. Две строфе, катрен и октава, комбинација кратких стихова – четвараца, петераца и шестераца – те учесталост звучних фигура (ономатопеје, асонанце и алитерације) учиниле су ову песму веома сугестивном и оживеле сву узаврелост крошње процветале трешње. Ритмичка организација ове песме сугерише живост, раздраганост и распеваност.

V

Усвајање основних знања о књижевнотеоријским појмовима у млађим разредима основне школе од велике је важности, будући да ће бити основа за каснија проширивања обима познавања ових појмова. Овладавање књижевнотеоријским и функционалним појмовима повећаће ученичку способност тумачења књижевних појава.

Извори и литература

- Дучић, Јован (1998). *Лирски кругови*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Živković, Dragiša (1990). *Teorija književnosti sa teorijom pismenosti*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Илић, Павле (1990). *Lirska poezija u savremenoj nastavi*. Нови Сад: Дневник.
- Костић, Љиљана (2013). Лирске врсте у настави књижевности у млађим разредима основне школе. У: Р. Николић (ур.). *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 377–386.

Lešić, Zdenko (2008). *Teorija književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.

Милосављевић, Петар (1997). *Теорија књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Општи стандарди постигнућа – обавезни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања. Српски језик (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Petrović, Svetozar (1986). Stih. U: Z. Škreb – A. Stamać. *Uvod u književnost. Teorija, metodologija*. Zagreb: Globus, str. 282–334.

Попа, Васко (1998). *Изабране песме*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Solar, Milivoj (2012). *Teorija književnosti sa rječnikom književnoga nazivlja*. Beograd: Službeni glasnik.

Станковић Шошо, Наташа (2010). *Мали речник књижевних термина за основну школу*. Београд: Нови Логос.

Тодоров, Нада, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић (2011). *Трешња у цвету, читанка за 4. разред основне школе*. Београд: Eduka.

Цветковић, Милован и сар. (2010). *Водено огледало, читанка за 3. разред основне школе*. Београд: Eduka.

Д-р Лилијана Костић

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет в Ужице

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ СТИХА В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Общие стандарты достижения в конце первого цикла обязательного образования, предоставляют, чтобы ученики на среднем уровне должны узнать рифмы, стихи и строфы в лирической поэме. Изучение и освоение этих литературно-теоретических понятий является введением в ритмический и версификационный анализ песни, с которой ученики будут ознакомлятся в последующих образовательных циклах. Предметом нашей работы являются основные понятия, связанные с стихом, строфой, рифмой и ритмом. Целью данной работы является вклад в повышение качества обучения и учения.

Ключевые слова: *стих, строфа, рифма, ритм, качество обучения и учения.*



Мр Гордана Љубичић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

„COSMO“ IS OBV. A SYNONYM FOR GLAM AND INSPO

Апстракт: Сложени придеви су продуктивна категорија у енглеском језику. Њихова семантичка компонента је далеко снажнија од оне коју носе обични придеви. Сложени придеви у форми фразе или читаве реченице дају тексту економичност и богатство. Ово је посебно важно код такозваних женских „lifestyle“ часописа, где је опис производа кључан за читаоца. Машта аутора текстова у оваквим часописима производи мноштво нових придева, као и других категорија речи, које су само за једнократну употребу, разумљиве само у датом контексту, и некада на граници нонсенсне речи. Ипак, неке од тих речи, из често непредвидивих разлога, остану у употреби и нађу своје место у регуларном корпусу енглеског језика. Рад се бави анализом нових речи и категоријама сложених придева у британском издању познатог женског часописа *Космополитен*.

Кључне речи: часопис, *Космополитен*, образовање речи, сложени придеви, енглески језик.

Бавећи се дуго начинима образовања речи у енглеском језику, а посебно начинима образовања сложених придева, дошли смо до не тако изненађујућег закључка да се највише нових речи у неком језику, поред усменог говора, може пронаћи у језику журналистике, а посебно у језику часописа и новина намењених најширој популацији. У свакој земљи постоје две врсте новина: такозване озбиљне новине, или на енглеском „serious papers“, и таблоидна „жута“ штампа, коју Енглези називају „popular papers“. Наравно да је таква подела поједностављена и да се данас граница између ове две врсте периодике не може тако лако одредити као некада. Чињеница је, међутим, да што се тиче језичких употреба одређених речи и стварања нових, као и слободе изражавања, „popular papers“ представљају право благо за заинтересованог лингвисту. Такво обиље језичких слобода и неисцрпни резервоар језичке инспирације тешко да постоји у било којој другој сфери људске комуникације. Да бисмо показали колико далеко новинарска машта може да одведе у стварању нових речи и колико инвентивност новинара може да допринесе обогаћивању лексичког фонда неког језика, одлучили смо да на само једном броју часописа за жене *Cosmopolitan*, у броју од јуна 2014. године, извршимо језичку анализу сложених придева

који се у њему појављују, као и да наведемо примере нових речи које припадају другим категоријама и начине њиховог стварања.

Зашто смо изабрали баш овај часопис? *Cosmopolitan* је интернационални женски часопис, чија је матична земља Велика Британија, али који се у готово истом облику штампа у још двадесетак земаља света и који за циљну групу има савремену жену коју интересује лепота, мода, каријера и секс. Таква савремена жена нема очито много времена да се бави читањем дугих научних и политичких чланака, и своје сфере интересовања види у информисању из кратких и сажетих текстова из света моде или здравља, или у читању савета за све и свашта које овакви, како их Енглези називају, „glossy magazines“ (због тога што имају сјајне, пуне корице), нуде. Овакви часописи нису, међутим, нимало наивни по своме обиму. Једно месечно издање часописа има преко двеста страна (тачније 220), па и ако су добрим делом у њима заступљене рекламе и фотографије, још остаје пуно тога што је намењено истинском читању. Утицај ових часописа на формирање модних и животних ставова жена широм света је несумњиво огроман, али је такође огроман њихов утицај и на енглески језик у целини, зато што нове језичке кованице употребљене у часопису који читају милиони читалаца широм света, сигурно имају могућност да лакше улазе у свакодневни говор, и да постану (бар неке од њих) регуларне лексичке јединице енглеског језика.

Анализирајући текстове из енглеског издања *Космополитена* за јун 2014. године, пронашли смо 164 различита сложена придева и још десетине нових речи изведених на разнолике начине формирања речи заступљених у енглеском језику. Разноликост комбиновања и семантичко богатство ових примера потврђују чињеницу да је енглески језик изузетно отворен за нове речи, да његова синтаксичка структура дозвољава велику ширину комбинација, па иако је већина нових речи у овом часопису створена за једнократну употребу, иако је њихово значење везано за одређени текст и може се схватити само у датом контексту и иако су неке од њих на граници такозваних „nonsense words“, ипак један део њих ће сигурно, понављањем и прихватањем од стране велике читалачке групације, наћи свој пут до званичног лексичког фонда енглеског језика.

I НОВЕ РЕЧИ И НАЧИНИ НА КОЈЕ СЕ ОНЕ СТВАРАЈУ

У енглеском језику постоје бројни начини стварања нових речи. Неки од њих су **конверзија** (conversion), прелазак речи из једне граматичке категорије у другу без промене облика, затим **деривација** (derivation) којом се додавањем наставка, од већ постојеће речи изводи нова, **редупликација** (reduplication), којом се понављањем исте речи или битног дела речи са новим наставком ствара нова реч, **скраћивање** (clipping), код кога се од постојеће речи одбија обично крајњи слог који не мора бити морфема већ се једноставно одбијање

препушта схватању говорника да би се произвела нова реч, стварање **иницијализама или акронима** (initialization and acronyms), **стапање** (blending), у коме се од делова две већ постојеће речи које не морају бити морфеме образује нова реч, **скраћивање уназад** (backformation), којим се афикс одсеца од базе која претходно није била реч, а та се база затим користи као корен и постаје реч и, наравно, најчешћи и најпродуктивнији процес **слагања речи** (compounding), којим се спајањем две речи добија нова.

Интересантно је да се само у једном броју овог часописа за широку (углавном женску популацију) могу наћи примери готово свих наведених начина стварања речи, што само потврђује тезу изнету раније да је језик журналистике, поред жаргона, извор и расадник нових речи било кога језика. Навешћемо неке од примера за сваки од наведених начина образовања нових речи у енглеском језику:

1. Конверзија:

- It takes two **to tango**. (стр. 196)

У овом случају именица „**tango**“ конверзијом прелази у глагол „**to tango**“ који раније није постојао у енглеском језику.

2. Деривација:

- Colour me **beachy**. (стр. 158)
- **Juicing** is massive. (стр. 170)

У новој речи „**beachy**“, деривативним наставком „-y“, од постојеће именице „**beach**“ изведен је нови придев који не постоји у речницима енглеског језика. У другом примеру је од именице „**juice**“ изведена друга, глаголска именица „**juicing**“, са значењем „прављење сокова у циљу здравог живљења“, која као таква такође није пре постојала у енглеском језику.

3. Редупликација (удвајање):

- Do go for **matchy-matchy** top and bottoms. (стр. 148),
- **Fishy-delishy**. (стр. 179),
- **Easy-breezy** hair (стр. 167).

Код првог примера, редупликација је јасна: понављањем исте речи појачава се ефекат исказа и наглашава његово значење. Код другог је редупликација нешто проширена – друга реч „**delicious**“ је изгубила свој други слог и додат јој је наставак за грађење прве речи да би се постигла рима која је у редуплицији изузетно важна. На исти начин, коришћењем риме, створена је и реч у трећем примеру.

4. Скраћивање:

- your beach-body **prep (preparation)** just got even easier (стр. 99),

- taking **inspo (inspiration)** from an Um Bongo **ad (advertisement)** is not the way to go, Katy (стр. 148),
- clear blow gel for a pretty-punk **vibe (vibration)** (стр. 154),
- from **lippy (lipstick)** to **selfies** (стр. 170),
- to gossip over a **Cosmo (Cosmopoliten)** and a cuppa ... (стр. 170),
- it's **totes (totally)** on trend (стр. 177),
- with my **fave (favourite)** perfume inside (стр. 177),
- **yog (yogurt)** on (стр. 188),
- fresh fruit for a body-friendly **brekkie** (breakfast) (стр. 188),
- a friendship group that takes back to school and **uni (university)** (стр. 203),
- you'll love clubbing **obv. (obviously)** (стр. 207),
- anyway the **boyf (boyfriend)** and I got camera-happy (стр. 258),
- **fluoro (fluorescent)** vest (стр. 37),
- in 50- **cal (calories)** treats (стр. 38),
- to watch **telly (television)** (стр. 44),
- catch up on **admin (administration)** (стр. 187),
- free stylish **sunnies (sunglasses)** (стр. 162),
- she is a **luxe (luxury)**-makeup queen (стр. 168).

Оно што већ на први поглед издваја ову категорију стварања нових речи у енглеском језику од других јесте њена бројност. Док су у језику, назовимо их „озбиљних“ жанрова најчешће и најпродуктивније категорије деривација и компаундинг, у језику журналистике то је одсецање или clipping. Овакво произвољно стварање неких, на граници бесмисла или „nonsense“ речи, може се објаснити само претераном лингвистичком слободом коју овај жанр подразумева, или можда заједничким жаргоном који читаоци оваквих текстова деле и разумеју. Читаоци оваквих садржаја најчешће немају ни времена ни жеље, а вероватно ни стрпљења да се баве читањем дугих и компликованих текстова, они такве часописе сматрају више-мање продужетком ћаскања са пријатељима које укључује одређени жаргон и начин говора. Зато овакве речи, које су више део усменог комуницирања, бивају прихваћене и коришћене и у писаним текстовима. Необично је да је ово карактеристика углавном енглеске популарне штампе – у српском језику је овакав начин писања, посебно у насловима новина неуобичајен – у енглеској жутој штампи он је свакодневан. Ако погледамо наведене примере, видећемо да је у већини случајева клипинг јасан – одбијен је завршни слог речи; код других примера као што су „telly“, „sunny“, „lippy“, „selfy“ или „brekki“ на остатак речи се додаје суфикс „-у“ или „-ie“ док се неки клипинзи секу као неологизми, на слогу који се завршава са „о“ као „Cosmo“ или „fluoro“, на

пример. Заиста никакво лингвистичко објашњење не постоји за реч „**boyf**“ која је очито крајње жаргонска и на ивици „nonsense“ речи.

5. Иницијализми и акроними

- Fifty years ago **BC** (Before Cosmo). (стр. 196)

У овој реченици имамо леп пример онога што Енглези називају „pun“(игра речи)¹. Скраћеница **BC** на енглеском означава период пре нове ере (Before Christ); овде игром речи значи Before Cosmo (пре *Космополитена*).

6. Стапање

- **Instaglam** (стр. 171)
- **Beauty-gram** (стр. 171)
- **Cosmostrology** (стр. 208)

Блендинг или стапање је начин образовања речи у енглеском језику којим се стапањем почетног дела прве и завршног дела друге речи ствара нова реч, до тада непостојећа у речнику енглеског језика. У првом примеру од речи „instant“ и „glamour“ добијена је реч „**Instaglam**“, у другом је стапањем од „**beauty**“ и „**instagram**“ изведен „**Beauty-gram**“, а „**Cosmostrology**“ је блендинг од „**Cosmopoliten**“ и „**astrology**“.

7. Скраћивање уназад

- being **trans (transgender)** is one part of me (стр. 185).

Овај процес је некада тешко разликовати од клипинга. У основи, клипинг је фонолошки процес, док је скраћивање уназад морфолошки процес у коме се афикс одсеца од базе која затим постаје реч. Ово би могао бити пример скраћивања уназад.

8. Ономатопеја

- Send you straight to **zzzzz**..... (стр. 207).

То је процес стварања речи које звуче као звуци или шумови на које се односе. У овом случају очито ономатопеја замењује реч „**sleep**“.

9. Компаундинг

Овим се процесом могу стварати различите категорије речи, али су, из више разлога, најбројније именице и придеви. Постоје и сложени глаголи и прилози, али су они далеко ређи. Ми ћемо посебну пажњу посветити сложеним придевима, јер су они најотворенија категорија за нове сложенице. Енглески језик је веома склон овом начину образовања нових речи, као што каже чувени лингвиста А. Carstairs-Mc

¹ „Pun is a clever and amusing use of a word or a phrase with two meanings, or of words with the same sound but different meanings“ (Collins Cobuild Oxford Dictionary, pg. 1242).

Carthy у свом делу *An Introduction to English Morphology*: „English makes more generous use of compounding than many other European languages do“ (2002: 95).

а) **Сложени глаголи**

– I was sent to live with my dad – to „**man** me **up**“. (стр. 184)

б) **Сложене именице**

– Pssst! **Lust have** (по аналогији са „must have“) (стр. 148)

– A bright talon is a **game-changer** in my eyes. (стр. 177)

в) **Сложени придеви**

Ова категорија сложеница је и најбројнија у енглеском језику. Сложене именице су такође бројне, али је за њих увек потребан и референт у природи. Код сложених глагола то није случај – могућности комбиновања су неограничене и препуштене само машти аутора. Већина сложених глагола у овом контексту су они који су „hyphenated“, односно полусложенице које се пишу са цртицом између саставних делова. Сложенице се у енглеском језику могу писати на три начина. Први начин је у облику одвојених речи и тада су то сложенице у настајању, које још нису трајне. Други начин су полусложенице код којих су везе између саставних делова чвршће, и трећи су оне које се пишу као једна реч – такве сложенице су већ постале саставни део корпуса енглеског језика. Сложени придеви пронађени у овом броју часописа су разноврсни по начинима комбиновања. Могу се свакако издвојити четири категорије сложених придева у односу на носећу граматичку категорију сложенице:

1. Они у чијем је центру придев – (adjective-centered compound adjectives).
2. Они у чијем је центру именица – (noun-centered compound adjectives).
3. Они у чијем је центру глагол – (verb-centered compound adjectives).
4. Фразални сложени придеви – (phrasal compound adjectives).

1. Врсте сложених придева у чијем је центру придев (adjective-centered compound adjectives):

а) **Сложени придеви типа придев + придев:**

- Slip your *silky-smooth* pins into something gorgeous. (стр. 87),
- A *turquoise-blue* shadow (стр. 154),
- Use daily for *crepey-puffy* eyes (стр. 206).

Овакви сложени придев називају се апозициони. За њих Ото Јесперсен каже: „In compounds of two adjectives, the first modifies the second“ (Jespersen 1914: 165). Ова врста придева је широко заступљена у женским модним часописима, зато што је овој читалачкој циљној групи важно да сазна све о нијан-

сама боја, варијететима и типовима модних предмета и додатака које им се у оваквим часописима нуде.

б) Сложени придеви типа именица + придев:

- get your *silk-smooth* pins noticed (стр. 87),
- Freederm for *spot-prone* skin (стр. 91),
- If you write an *award-worthy* blog (стр. 95),
- *nightmare-worthy* special effects (стр. 40),
- for *industry-wide* recognition that'll set you apart from the pack (стр. 95),
- you'll be feeling *beach-confident* in nature (стр. 99),
- *denim-blue* eyeshadow (стр. 152),
- crammed with *jelly-soft* micro-beads (стр. 168),
- a *pitch-perfect* performance (стр. 170),
- a *gluten-free* vegan, spiced orange cake (стр. 171),
- keep it a *diet-free* zone (стр. 187),
- *dairy-free* coconut milk (стр. 188),
- a dreamy, *balm-like* texture (стр. 175),
- Connie favours *budget-friendly* buys (стр. 168),
- for a *body-friendly* brekkie (стр. 188),
- for *tummy-friendly* fibre (стр. 188).

Међу овом врстом сложених придева очигледно је велики број оних који у свом саставу имају неку од такозваних „combining forms“, као што су „-free“, „-wide“ или „-friendly“. Комбинујуће форме се тако зову зато што се њима може додати велики број именица и добити велики број различитих сложених придева користећи исту комбинујућу форму.

в) Сложени придев типа прилог + придев:

- to walk taller into your *all-important* moments (стр. 86),
- to an *otherwise-simple* outfit (стр. 176).

г) Сложени придев типа придев + број:

- of *top-40* hits (стр. 37).

д) Сложени придев типа придев + предлог:

- Whose *crusted-over* cereal bowl is making you gag? (стр. 90).

Очигледно је да су последње три групе минорне кад се тиче образовања сложених придева, јер је пронађен само пар или један пример у свакој групи.

2. Врсте сложених придева у чијем је центру именица (noun-centered compound adjectives):

а) Сложени придеви типа придев + именица:

- the *wet-blanket* wife ruining the fun (стр. 74),
- *sexual-health* services (стр. 83),
- there`s pressure to demonstrate *short-term* savings (стр. 83),
- but that`s a *long-term* mistake (стр. 83),
- 112 specialist posts were lost last year from *domestic- violence* services (стр. 83),
- when you have a *best-friend* relationship with someone at work (стр. 97),
- I decided to go to a *high-street* agency (стр. 100),
- meet the perfect *real-model* family (стр. 118),
- be a knockout in a *full-piece* swimsuit (стр. 142),
- Debenhams offer *longer-length* swimsuits (стр. 145),
- Look out for great *long-line* cozies (стр. 145),
- sold at most *high-end* companies (стр. 214)
- a *pretty-punk* vibe (стр. 154),
- a graphic *modern-art* effect (стр. 155),
- It`s a *fake-tan* season! (стр. 168),
- the *cold-weather* elements (стр. 174),
- for its *Asian-fusion* menu (стр. 207).

Сложени придеви овог типа су такође веома продуктивна категорија. Придев, који је први део сложенице, често је „gradable“, односно може се поредити, што се види из датих примера: „a *best-friend* relationship“ или *longer-length* swimsuits“.

б) Сложени придеви у којима је други део именица са деривативним наставком „-ed“:

- *different-sized* tops (стр. 145),
- *high-waisted* briefs (стр. 145),
- for *pale-skinned* girls (стр. 155),
- *tennis-themed* class (стр. 37).

У оваквим примерима, други део сложенице је најчешће именица која означава неку величину или део тела, што се види и у прва три примера. У по-

следњем примеру именица *theme* не припада овој групи. Међутим, и примери са другим именицама осим делова тела и величина су веома продуктивни у различитим ситуацијама.

в) Сложени придеви типа прилог + именица:

- a gorgeous *post-shave* glow (стр. 87),
- with her *uber-porcelain* skin (стр. 170),
- with a *near-zero* rating (стр. 150).

Ови сложени придеви нису много продуктивни у енглеском језику. У другом примеру придев је састављен од немачке и енглеске речи, што није уобичајено.

г) Сложени придеви типа број + именица:

- Why a *12-month* sex ban changed my life? (стр. 72),
- *18.000-* mile cycle round the world (стр. 74),
- after a *four-year* engagement (стр. 80),
- the *5-blade* technology (стр. 87),
- What's the best way to navigate your *9–5* friendships? (стр. 97),
- at a *three-person* start up (стр. 97),
- a *two-week* trip to China (стр. 103),
- classie *two-strap* style (стр. 145),
- your *two-year* anniversary trip (стр. 90).

Ова врста сложених придева је прилично продуктивна. Интересантно је да овакви придеви могу имати број који је први део сложенице написан цифрама или словима, већ према преференцији аутора.

д) Сложени придеви типа именица + именица:

- taking *part-time* workers (стр. 84),
- Is there a *home –inspiration* blog that has you lusting after every post? (стр. 95),
- *night-time* chic (стр. 147),
- *skin-hydration* promises (стр. 174),
- makes hair *salon-style* glossy (стр. 175),
- *rave-style* regimes (стр. 37),
- it was a *lightning-bolt* moment (стр. 198),
- a *customer-service* advisor (стр. 44),

- your *beach-body* prep just got even easier (стр. 99),
- go for a *stage-view* room (стр. 207).

Код ових примера може се дискутовати о томе да ли су они сложени придеви или сложене именице у функцији придева. Ипак, речници региструју рецимо „part-time“ као придев. И код ових придева се јављају „combining forms“ као што је рецимо “-style“.

ђ) Сложени придеви типа предлог + именица:

- a flash of *on-trend*, cobalt blue (стр. 175),
- Panache and Freya have *on-trend* swimwear (стр. 145),
- *in-house* DJ (стр. 203),

Овакви сложени придеви се више могу сматрати попридевљеним прилозима. Ретки су сложени придеви који припадају овој групи.

3. Врсте сложених придева у чијем је центру глагол (verb-centered compound adjectives):

Када говоримо о овој врсти сложених придева, онда су најчешћи они у којима је један од конститутивних елемената садашњи или прошли партицип. Партиципи се могу комбиновати са различитим врстама речи: именицама, придевима, прилозима или предлозима.

а) Сложени придеви типа именица + садашњи партицип:

- Your brain could be getting confused by a *judgment-impairing* cocktail (стр. 81),
- this season hottest *leg-baring* trends (стр. 86),
- but most of us are on our own when it comes to *office-bonding* dilemmas (стр. 97),
- I was soon hired to join the telephone sales team of a *will-writing* company (стр. 100),
- its *award-winning* supplements (стр. 150),
- a *groundbreaking* marine protein extract (стр. 150),
- Dr. Dull has gone on a *hair-flattening* rampage (стр. 164),
- try the *head-turning* Carven L` Eau de Toilette (стр. 167),
- the pot makes an *eye-catching* addition (стр. 168),
- I`m a little bit in love with this *lip-hugging* texture (стр. 168),
- she`s still a *tea-loving* Brit at heart (стр. 170),
- a new *body-loving* formula (стр. 174),

- the *mood-lifting* hormone serotonin (стр. 181),
- *sex-enhancing* tools (стр. 196),
- having *chandelier-swinging* sex (стр. 198),
- forget energy dips and *fridge-stalking* habits (стр. 213),
- *Colour-matching* service (стр. 214),
- *house-hunting* horrors (стр. 43),
- *jaw-dropping* stories (стр. 44),
- every *penis* - *wielding* guy (стр. 47),
- not wanting to turn into a *man-hating* Grinch (стр. 47),
- *oomph-giving* elixirs on the market (стр. 150).

Као што се види, ова категорија сложених придева можда је и најпродуктивнија у енглеском језику, са великим могућностима комбиновања. У већини случајева се ови придеви могу анализирати као скраћене реченице чији је образац С+ П+ О (subject + predicate + object), као у примеру „a *will-writing* company“: „a *company that writes wills*“. Неки од наведених примера као што су „*groundbreaking*“, „*eye-catching*“ и „*award-winning*“ већ се налазе у званичним речницима енглеског језика.

б) Сложени придеви типа придев + садашњи партицип:

- *whiter-looking* teeth (стр. 177),
- these peroxide-based, *gradual-lightening* jellies (стр. 161),
- *healthy-looking* hair (стр. 150),
- You want a *natural-looking* tan (стр. 169),
- my *tired-looking* eyes (стр. 173),
- with a *lustrous-looking* shine (стр. 3).

Ова категорија сложених придева је такође веома продуктивна, мада овде није забележено пуно примера. Интересантно је да је у већини примера други део сложенице садашњи партицип „*looking*“, који описује како нешто изгледа, односно чему је налик, опис који је веома важан у оваквој врсти часописа. Придев, као први део сложенице, може бити градиран, као у примеру „*whiter-looking* teeth“.

в) Сложени придеви типа прилог + садашњи партицип:

- the *ever-rising* cost of transport (стр. 84),
- this *fast-drying* cream (стр. 169),
- to disguise my *ever-darkening* bags under my *tired-looking* eyes (стр. 173).

И ова категорија сложених придева може да буде продуктивна, мада су овде пронађена само три примера који припадају овој групи.

г) Сложени придеви типа именица + прошли партицип глагола:

- Did I have some kind of weird *box-shaped* blind spot? (стр. 89),
- these *Eastern –inspired* prints (стр. 139),
- a *Latin- inspired* dance (стр. 37),
- warm, *bubble-filled* water (стр. 173),
- these three *jewel-toned* mascaras (стр. 175),
- *cupcake-filled* California Girls video (стр. 37),
- *confectionery-covered* canvas (стр. 37),
- this *US-based* healthy chef (стр. 38),
- the victims of *honour-based* violence (стр. 64),
- These *peroxide-based*, gradual-lightening jellies (стр. 161),
- *sun-drenched*, floral notes (стр. 175).

И ова врста сложених придева је веома продуктивна у енглеском језику. И код ње се јављају комбинујуће форме. Међу пронађеним примерима три су са комбинујућом формом „- based“ и два са „- inspired“ и „-filled“.

д) Сложени придеви типа прошли партицип + именица:

- through a *shared-ownership* scheme (стр. 84).

Ово је редак начин формирања сложених придева и пронађен је само овај један пример.

ђ) Сложени придеви типа придев + прошли партицип:

- He`s the *highest-paid* actor in the world (стр. 74),
- think soft and *single-noted* fragrances (стр. 167).

Пронађена само два примера из ове категорије.

е) Сложени придеви типа прилог + прошли партицип:

- Initially many women revel in their *newly-engaged* status (стр. 80),
- *well-lit* streets making you feel safe at night (стр. 83),
- get the feel of a *far-flung* island paradise (стр. 139),
- a gorgeous, *well-dressed* man (стр. 196).

Ово је доста продуктивна категорија, мада очито не много заступљена у оваквој форми новина.

ж) Сложени придеви типа предлог + глаголки облик:

- *ongoing* cuts to local budgets (стр. 84),
- *in-built* support (стр. 145).

Глаголки облик у оваквим сложеницама може бити садашњи или прошли партицип.

з) Сложени придеви типа глагол + предлог:

- giving recognition to our *go-to* reads on the web. (стр. 95),
- the *mussed-up* effect (стр. 150),
- this *leave-in* printer (стр. 162),
- Kate loves a *laid-back* bohemian vibe (стр. 167),
- my current *go-to* colour is orange (стр. 177),
- I had lots of *goin -out* clothes (стр. 185),
- *clip-in* extensions (стр. 214),
- on *moving-in* days (стр. 1),
- it took a major *clean-up* operation (стр. 44),
- seeing my *buffed-up* mates (стр. 71).

Ови сложени придеви сврстани су у једну групу, мада се могу поделити у неколико подгрупа у зависности од тога да ли је глаголки облик такозвани „огољени“ или „bare“ инфинитив, као у примеру „*leave-in* printer“, садашњи партицип, као у „*moving-in* days“, или прошли партицип као у „*mussed-up* effect“.

и) Сложени придеви типа глагол + глагол:

- *must-have* maxi (стр. 92).

Ово је по бројности занемарљива група сложених придева. Најчувенији је овај „*must-have*“ који је и ушао у широку употребу захваљујући моди, као нешто обавезно, што се мора имати. Занимљиво је то да овај сложени придев може да функционише и самостално као сложена именица.

ј) Сложени придеви типа глагол + именица:

- There'll be top tips from media experts on *search-engine* optimisation (стр. 95),
- judgement-impairing cocktail of a *cuddle-drug* oxytocin (стр. 83).

к) Сложени придеви типа именица + глагол:

- containing *orange-peel* exfoliation (стр. 168).

4. Фразални сложени придеви:

- advice from *up-and-coming* fashionistas like Cara (стр. 87),
- This *all-in-one* beauty tool (стр. 87),
- With *all-you-can-drink* mimosas (стр. 90),
- the *Miranda Kerr-on-the-beach* inspiration photos (стр. 90),
- BHS does great *tummy-and-purse-friendly* swimwear (стр. 145),
- thanks to the clever *tricks-of-the-light* technology (стр. 177),
- Denis Rodman tries to launch the *tropical-print-on-acid* trend (стр. 148),
- Are you a member of *I-give-up-on-my-hair* gang? (стр. 150),
- in the *thick-and-full* department (стр. 150),
- Viviscal’s *healthy-hair-growth* programme (стр. 150),
- every *coiffed-and-classy* do (стр. 162),
- *hot-as-the-sun* straightness (стр. 163),
- a bold but *not-too-garish* pink (стр. 168),
- this *Jaffa-cake-smelling* jelly (стр. 168),
- *no-holds-barred* blog (стр. 173),
- the *fruit-and-veg* section (стр. 174),
- I add *blacker-than-black* flick (стр. 175),
- there are plenty *over-the-counter* treatments (стр. 181),
- *social-media-shy* peers (стр. 191),
- a *put-up-and-shut-up* position (стр. 196),
- a *tried-and-tested* tick box (стр. 201),
- *semi-open-air* diving (стр. 207),
- a *what-to-pack* list (стр. 37),
- *chef-to-the-stars* Natasha Corrett (стр. 38),
- *silver-screen-worthy* production values (стр. 40).

Овде спадају сви сложени придеви који имају више од два члана. Они могу бити фразе или читаве реченице у којима су сви делови одвојени цртицама, што ову групу чини веома растегљивом и обимном. Примери читавих реченица јесу: „*I-give-up-on-my-hair* gang“ и „*all-you-can-drink* mimosas“; неки примери су развијени облици поређења као у „*blacker-than-black* flick“ или „*hot-as-the-sun* straightness“, а пуно их је са свезом „and“, као у примерима: „*tummy-and-purse-friendly* swimwear“, „*thick-and-full* department“, „*coiffed-and-classy*

do“, „*fruit-and-veg* section“, „*put-up-and-shut-up* position“ или „*tried-and-tested* tick box“. Код ових примера делови сложенице припадају увек истој категорији речи: или су у питању две именице, или два глагола или два придева. Интересантно је да су последњих година овакви сложени придеви знатно учестали у енглеским часописима, што није ни чудо када се зна да је енглески језик економичан и да оваква употреба придева штеди простор и обезбеђује место за више текстова. Интересантан је, међутим, утицај енглеског језика на српски – у нашем језику, наиме, овакав вид придева није до скоро постојао, а сада се све чешће среће и у нашој штампи.

Поред атрибутивне функције, сложени придеви се могу наћи и у предикативној функцији, мада доста ређе. Ми смо нашли само неколико примера:

- You want it to appear *lived-in* (стр. 154),
- Binky looks *holiday-hot* (стр. 169),
- anyway the boyf (boyfriend) and I got *camera-happy* (стр. 258).

ЗАКЉУЧАК

Сложени придеви у енглеском језику су веома широка и разнородна групација. Честа употреба ових придева може се објаснити њиховом богатом семантичком информацијом. Придеви су сами по себи семантички богати, а сложени придеви који комбинују две или више индивидуалних лексема, умножавају своје семантичко богатство. У женским часописима који се баве првенствено модом, здравом храном и новим козметичким препаратима **опис производа** је најважнија информација. А за добар опис необично је важан избор придева. Машта аутора само доприноси стварању нових, лепих сложених придева. Ако су ти сложени придеви фразе или читаве реченице, онда су и текстови краћи и простор у новинама економичније искоришћен. На велико задовољство читалаца.

Литература

- Cosmopolitan*, June, 2014, UK Edition: Hearst Magazines.
- Bauer, Laurie (1983). *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carstairs-McCarthy, Andrew (2002). *An Introduction to English Morphology*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Collins Cobuilt Dictionary for Advanced Learners* (2001). Harper Collins Publishers.
- Jespersen, Otto. (1914). *A Modern English Grammar on Historical Principles*. Heidelberg. Urban Dictionary, www.urbandictionary.com.

Мр Гордана Љубичић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

„COSMO“ IS OBV. A SYNONYM FOR GLAM AND INspo

Summary

Сложени придеви су продуктивна категорија у енглеском језику. Њихова семантичка компонента је далеко снажнија од оне коју носе обични придеви. Сложени придеви у форми фразе или читаве реченице дају тексту економичност и богатство. Ово је посебно важно код такозваних женских „lifestyle“ часописа, где је опис производа кључан за читаоца. Машта аутора текстова у оваквим часописима производи мноштво нових придева, као и других категорија речи, које су само за једнократну употребу, разумљиве само у датом контексту, и некада на граници „nonsense“ речи. Па ипак, неке од тих речи, из често непредвидивих разлога, остану у употреби и нађу своје место у регуларном корпусу енглеског језика. Рад се бави анализом нових речи и категоријама сложених придева у британском издању познатог женског часописа „Космополитен“.

Кључне речи: часопис, *Космополитен*, образовање речи, сложени придеви, енглески језик.



Д-р Светлана Терзич

Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС)

Абстракт: В настоящей работе речь идет о различных видах обучения русскому языку как иностранному. Автор подчеркивает, что сегодня существует много способов обучения иностранным языкам, но мы должны быть осторожными при выборе способа обучения. Кроме классического школьного обучения, есть и современное обучение с помощью компьютера, и автор представляет один из таких видов обучения – дистанционный курс.

Ключевые слова: русский язык, ученик, обучение, компьютер, дистанционный курс.

1. ВСТУПЛЕНИЕ

В настоящее время, когда в некоторых районах нашей страны вытеснили русский язык из начальных школ, возникла – проблема где и как изучать русский язык. Если русский язык ученики изучают в некоторых начальных школах, то обучение русскому языку как иностранному проводится по старому классическому методу, а если иностранец остался наедине изучать русский язык то во время компьютеризации он имеет возможность обучаться русскому языку современным методом, с помощью дистанционного курса, который проводится по рекомендации Московского Государственного Университета имени Ломоносова (МГУ). В то время когда многие люди заканчивают разные средние школы и вузы, когда изучают многие школьные предметы и получают сертификаты, то и МГУ предлагает обучение русскому языку как иностранному с помощью дистанционного курса.

2. ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ И ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС

В настоящее время существуют два типа обучения иностранному языку:

(1) Школьное обучение и

(2) Дистанционные курсы.

До эры компьютеризации существовал только способ обучения иностранному языку в школах – школьное обучение. С появлением компьютера в Российской Федерации многие образовательные институты: государственные и частные дают возможность обучения русскому языку с помощью дистанционных курсов, что вызвало большой интерес у многих иностранцев не говорящих по-русски.

1. Школьное обучение (классическое обучение русскому языку)

Если изучение русского языка проводится в начальных или средних школах, когда по ту сторону учительского стола стоит учитель а по другую сторону сидит ученик, тогда речь идет о классическом способе обучения иностранному языку. Тогда учитель должен на основе школьных планов, с помощью учебных средств обучать ученика на уроках которые продолжаются сорок пять минут. Учитель проводит урок методическими приемами, которые соответствуют теме заданной перед ним. Ученики должны быть снабжены учебными средствами: учебниками, тетрадями и, если возможно и словарями. В наших школах в Сербии главная проблема при обучении иностранному языку – какой учебник выбрать для учеников. У нас еще многие не знают, кто должен предлагать учебники, и потому многие из преподавателей выбирают учебники по-своему личному мнению. В связи с этим позже возникают проблемы различного уровня знаний, с которыми ученики поступают на факультет, что является помехой для более легкого дальнейшего обучения иностранному языку.

Поэтому надо знать, что каждый учебник должен быть написан в соответствии со стандартами учебника, прописанными Национальным педагогическим советом Республики Сербии, где в первой области подчеркивается, что содержание учебника должно обеспечить осуществление целей каждого учебника.

В настоящее время теория учебника рассматривается как система дескриптивных и прескриптивных знаний интердисциплинарного характера, которая обеспечивает оптимальное составление и валоризацию учебника, так что в нем, самым подходящим способом материализуется комплекс психологических и дидактико-методических фактов, определяющих его [Кончаревич, 2002 :15].

Нельзя забыть, что при составлении каждого учебника иностранного языка, несмотря на профиль его содержания, по словам Ревецкого и Лебединского, авторы учебников должны соблюдать следующие стандарты:

- (1) развитие языковой компоненты (знание грамматики);
- (2) развитие разговорной компоненты (формирование предложений на основании моделей);
- (3) развитие коммуникативной компетенции (коммуникация на русском языке).

Учебники написанные раньше, обеспечивали развитие первых двух компонентах, а не обеспечивали коммуникативную компетенцию. Поэтому мы должны подчеркнуть, что очень важное значение в составлении учебника имеет именно написание учебника иностранного языка на основании коммуникативной методики обучения иностранному языку [Ревецкий, Лебединский 1991: 79].

На одном уроке можно осуществить вместе две компоненты языка (языковую и разговорную) с помощью одного текста. Например:

ВСТРЕЧА

- Здравствуйте, Борис Викторович!
- Добрый день, Филипп Иванович. Как ваше здоровье?
- Ничего, спасибо. А вы? Как живете? Как идут дела?
- Благодарю вас, хорошо.
- Рад это слышать. А как ваша семья?
- Хорошо. Дети растут, Юра уже большой, учится в школе.
- А дочка?
- Светлана ходит в детский сад.
- Ваша жена все еще работает в школе?
- Да, она очень любит свою профессию.
- А где вы сейчас работаете?
- Я работаю на автозаводе.
- У вас на заводе много работы?
- Да, много. Вы наверное, тоже очень заняты?
- Очень. Как раз сейчас иду в больницу. А вы куда?
- Я иду к брату в общежитие. Он уже студент, учится на филологическом факультете.
- Значит, Андрей английский изучает?
- Да, английский. Он очень занят и редко у нас бывает, а я часто хожу к нему.

- Жаль, что спешу. Ну, до свидания! Привет Андрею. Заходите!
- Спасибо. Всего хорошего, до свидания.

Ученики, кроме развития разговорной компоненты, закрепляют знание об употреблении глаголов движения и так развивают и языковую компоненту.

2. Дистанционные курсы (современное обучение русскому языку)

Сегодня во время компьютеризации открываются новые современные способы обучения русскому языку. Используя возможность посещения некоторых сайтов обучение русскому языку можно осуществить без физического пересечения границы. Россия слишком далеко от Сербии и потому, если кому-то нужно изучать русский язык, то он может использовать компьютер как средство обучения русскому языку.

Самые важные институции в России дают возможность посетить их сайты и начать практическое обучение русскому языку. Даже на сайте Института русского языка имени В. В. Виноградова Российской академии наук (<http://www.ruslang.ru>) можно скачать и использовать важнейшие книги по грамматике русского языка. Например, если кому-нибудь нужна Русская грамматика под редакцией Н. Ю. Шведовой, то можно скачать ее и использовать для изучения русского языка, при разных лингвистических исследованиях или при писании диссертации. Широкие возможности для серьезного изучения русского языка дает и Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, посещая его сайт (www1.pushkin.edu.ru).

В России есть и целый ряд частных платных школ дистанционного обучения русскому языку. Один из них <http://www.ph4s.ru> дает широкий спектр книг разных областей науки (физики, математики, биологии, астрономии, русского языка и др.).

На этом сайте представлено 12 книг. Все книги можно скачать бесплатно и без регистрации. Это книги разных авторов под одним названием: „Русский язык для иностранных студентов“. Одна из них: Е. Г. Баш „Учебник русского языка для студентов иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР“ которая на основании 18 уроков дает возможность хорошего обучения русскому языку, начиная с первых основ русского языка. Например:

Модели

- Это студент? – Да, это студент.
 – Нет, это не студент.

Это студент или студентка? – Это студент.

Текст 1 Кто это? – Это студент.
 Что делает студент? – Студент читает.
 Как читает студент? – Студент читает хорошо.
 Он читает: „Мир. Дружба. Москва“.

Студент читает. Потом преподаватель спрашивает, а студентка отвечает.
Она отвечает правильно.

Кто это? – Это преподаватель.
Что делает преподаватель? – Он спрашивает.
Кто отвечает? – Студентка отвечает.
Как отвечает студентка? – Она отвечает правильно.

Новые слова

<i>кто</i>	<i>хорошо</i>	<i>спрашивает</i>
<i>что</i>	<i>он</i>	<i>а</i>
<i>делает</i>	<i>мир</i>	<i>отвечает</i>
<i>читет</i>	<i>дружба</i>	<i>она</i>
<i>как</i>	<i>потом</i>	<i>правильно</i>

При Московском Государственном Университете основан Международный центр русского языка как иностранного (Международный центр РКИ) и он на своем сайте <http://> дает возможность обучения русскому языку с помощью дистанционного курса.

Международный центр русского языка как иностранного (РКИ) создан с целью продвижения русского языка в мире. Международный центр РКИ ведёт работу по следующим основным направлениям: создание учебных материалов по русскому языку как иностранному и подготовка преподавательских кадров.

РКИ – это русский как иностранный. Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) кардинально отличается от методики преподавания русского языка его носителям. Русский язык как иностранный – это отдельная область знаний, и, чтобы преподавать русский язык для иностранцев, не достаточно быть носителем русского языка.

Можно ли ответить на следующие вопросы иностранцев, которые изучают русский язык?

Почему надо говорить:

„3 учебника“, но „5 учебников“?

Почему надо употреблять разные предлоги:

„Я иду из школы“, но „Я иду от учителя“ и „Я иду с урока“?

Почему здесь употребляются разные виды глагола:

„Не покупай этот учебник грамматики!“, но „Смотри не купи этот учебник грамматики!“

Конечно, каждый носитель языка сможет поправить иностранца, если он скажет: „*Я весь день шёл по магазинам*“ или „*Сюда кто-то ходит, я слышу шаги*“, но для преподавателя русского языка как иностранного этого не достаточно, потому что ученики-иностранцы будут спрашивать, почему так сказать нельзя. Они будут требовать от преподавателя четкого правила – в каком случае какой глагол нужно употребить.

Преподаватель РКИ должен знать, **как объяснить иностранцу** правила РКИ при изучении всех тем русской грамматики.

При изучении предлогов русского языка у иностранцев всегда возникает вопрос, когда употребляются предлоги В и НА в русском языке, а носители русского языка не могут объяснить, почему надо, например, говорить:

НА вокзале, но В аэропорту

В университете, но НА уроке

НА улице, но В переулке

В метро, но НА станции

Изучение русского языка для иностранцев – это методика.

Вот как носитель русского языка попытался объяснить падежи начинающему изучать русский язык иностранцу:

Иностранец: Почему нельзя сказать „У меня нет деньги“? Вы же говорите „У меня есть деньги“.

Русский: Задай вопрос: „нет чего?“ – „нет денег“.

Иностранец: А почему вопрос „нет чего?“, а не вопрос „нет что?“ или „нет чему?“ Я не понимаю.

У иностранцев возникают такие вопросы, потому что они **не понимают** структуру и логику русского языка, а русские не могут ответить на эти вопросы, потому что они **не осознают** законы функционирования родного языка.

Именно поэтому необходима методика преподавания РКИ, которая позволяет носителям языка взглянуть на грамматику русского языка глазами иностранцев и учит, как объяснить её иностранцам.

Дистанционный курс „Преподавание русского языка как иностранного“ („Преподавание РКИ“) создан для всех желающих преподавать русский для иностранцев. **Онлайн-курс** дает все знания, **чтобы преподавать русский язык как иностранный** (РКИ).

Вы можете научиться преподавать русский язык как иностранный (РКИ) дистанционно без лишней теории, только с помощью практики преподавания РКИ. Курс можно пройти за 12 дней.

Методика преподавания падежей иностранцам кардинально отличается от методики преподавания падежей русскоязычным школьникам. У русскоязычных школьников возникают трудности при правописании падежных окончаний, т.к. в русском языке гласные О и Е без ударения произносятся нечетко, например:

„в поликлинике“ – на конце произносится [И], а писать надо букву Е;
„с сыром“ – в окончании произносится [А], а пишется О.

Для иностранцев же правописание падежных окончаний является наименьшей сложностью, т.к. они и без помощи преподавателя РКИ способны выучить наизусть падежные окончания. То, что они не смогут понять без помощи преподавателя русского языка как иностранного, – это какой падеж в каком случае нужно употребить. Например, иностранцам не понятно, почему в приведенных ниже примерах употребляются следующие падежи:

„Иду в магазин“ – винительный падеж;
„Иду к врачу“ – дательный падеж;
„Иду с урока“ – родительный падеж;
„Иду с девушкой“ – творительный падеж;
„Иду по дороге“ – дательный падеж;
„Иду без куртки“ – родительный падеж.

Если в качестве объяснения вы будете подставлять падежные вопросы (например, *иду с кем?* – *с девушкой*), то иностранцу это никак не поможет. Иностранец может определить, что это творительный падеж по окончанию, которое он выучил наизусть, но ему не понятно, почему в этом случае нужно употребить именно творительный падеж, а не какой-либо другой.

Каждая из 12 лекций дистанционного курса „Преподавание РКИ“ разбита на 2–5 частей. После каждой части расположен проверочный блок, который представляет собой вопросы для самопроверки. Если обучающийся затрудняется ответить на вопрос *по методике преподавания РКИ*, то он может воспользоваться подсказкой и вернуться в ту часть лекции, которая содержит информацию, необходимую для ответа на этот вопрос. Всего таких проверочных блоков 31. Последняя лекция состоит из трех частей, после которых нет проверочных блоков, т.к. двенадцатая лекция содержит общие рекомендации по методике преподавания РКИ, усвоение которых не требует дополнительной отработки.

Все возникающие при прохождении курса вопросы можно задавать специалистам по электронной почте.

После завершения дистанционного курса „Преподавание РКИ” выдается *Сертификат* Международного центра русского языка как иностранного. Текст в Сертификате дублируется на русском и английском языках. можно скачать. Сертификат и сопровождающие курс материалы по методике преподавания РКИ высылают заказной бандеролью в любую страну мира.

Для тех, кто планирует работать за рубежом, целесообразно проставить апостиль. **Проставление апостиля** является одним из видов легализации, которая необходима для придания документу юридической силы на территории стран-участниц Гаагской конвенции 1961 года. Апостиль проставляется в Министерстве юстиции РФ.

Стоимость прохождения курса „Преподавание РКИ” составляет 425 евро, и на сайте указаны разные способы оплаты.

– одно из приоритетных направлений деятельности Центра. Всем, кто столкнулся с необходимостью в обучении русскому языку своих детей, а также планирует преподавать русский язык как иностранный для детей иностранцев, предоставляется возможность пройти дистанционный курс „Преподавание русского языка как иностранного (РКИ)” по льготной цене 385 евро.

3. ИТОГ

В настоящее время, когда возникает необходимость обучения иностранным языкам не только молодых людей, но и взрослых, каждое общество должно стараться помочь всем, как можно легче и быстрее изучить иностранный язык. Профессора иностранных языков посещают разные домашние и международные семинары, получают полезные информации и обмениваются информацией в области новых способов обучения иностранному языку.

В этой работе мы указали на способы обучения русскому языку: (1) школьное обучение, которое является доступным всем ученикам, в школах которых преподают русский язык и (2) дистанционное обучение русскому языку, которое с помощью компьютерной техники доступно всем желающим изучать или преподавать русский язык профессионально и в самый короткий срок.

Литература

- Баш Е. Г. (1976). *Учебник русского языка для студентов иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР*, Москва.
- Вятютнев М. Р. (1984). *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*, Москва.
- Кончаревић К. (2002). *Савремени уџбеник странаг – руског језика*, Завод за уџбенике, Београд.
- Ревницкий, В. В., Лебединский С. И. (1991). Проблемы теории учебника в рамках коммуникативно-индивидуализированного обучения, *Русский язык за рубежом*, 2, стр. 79–83.
- Ревницкий, В. В., Лебединский С. И. (1991). Проблемы теории учебника в рамках коммуникативно-индивидуализированного обучения, *Русский язык за рубежом*, 2, стр. 79–83.
- <http://www.ruslang.ru>
- <http://www.ph4s.ru>
- <http://www.rki-site.ru>

Др Светлана Терзић

Универзитет у Крагујевцу, Учительски факултет у Ужицу

**САВРЕМЕНО ИЗУЧАВАЊЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ
(УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ)**

Резиме

У овом раду говори се о различитим видовима учења руског језика као страног. Аутор истиче да данас постоји много начина учења страног језика и због тога морамо бити опрезни у избору начина учења. Поред класичног учења руског језика у школи постоји и савремено учење помоћу компјутера и аутор представља један од таквих видова учења – дистанциони курс (учење на даљину).

Кључне речи: *руски језик, ученик, учење, компјутер, дистанциони курс(учење на даљину).*

V



Assistant Professor Darjo Felda, PhD

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

THE CONTRIBUTION OF TEACHING MATHEMATICS TO BUILDING MATHEMATICAL COMPETENCES

Abstract: Inside society all the factors of social reality are critically assessed; we have been paying attention to the meaning of each factor separately. In the context of education the teaching of mathematics has also received special attention. Learning mathematics, including the learning in the context of mathematics classes should serve the broader social context and therefore optimally prepare learners to their diverse professional paths. As already several times in history, didactics of mathematics has been facing challenges that will need to be addressed, being aware that by tackling one set of challenges new ones will be set. In line with the development of society cultural and social aspects of mathematics, which remains the creative branch of human activity, are both used to solve problems and for the progress of physical and social world – and also of mathematics as such, have namely also been changing.

Key words: *teaching mathematics, learning mathematics, mathematical competences.*

LEARNING AND TEACHING MATHEMATICS

Different definitions can be found about learning and teaching in the classroom, such as: *Instruction is an educational process that takes place systematically under the guidance of a teacher and with a permanent group of students or School education is a special focused activity of teacher and pupils, with the aim of transmitting and acquiring knowledge, developing skills and habits, and learning about the creative abilities and personality traits, where teacher is the factor of transmission, and the students are the factor of acquisition.* Tomić (1997) states that *school education is pedagogically conceived, systematically and deliberately organised process whose goal is educating the individual. Under the influence of school education the individual experiences changes that are associated with knowledge, abilities and personality characteristics, classes can therefore not be regarded only as a process of acquiring knowledge. We know that education is most effective when it is closely linked to acquiring knowledge, and knowledge acquisition when waking up emotional experience.*

Structuring lessons, i. e. teaching and learning, should not inhibit the pupil's development, this is why the learner should have an active role. In modern classes the pupil looks for and discovers the essence of phenomena, which occurs through different activities: observation, interpretation, verification of what has been recognised... With these the pupil does not just acquire knowledge, but also shapes a system of values. Cognitive learning is also educationally significant, so like the cognitive also the affective and psychomotor components are important in the classroom. In the classroom we, of course, tend to making all the three components „overlap“ as much as possible (Cotič, 1998).

According to didactic literature mathematics classes are didactically processed mathematical science. They are supposed to affect pupil's cognitive, affective and psychomotor area of personality and to improve it (Tomić, 1997). By using appropriate teaching procedures in the teaching of mathematics, in particular pupil's thinking in its various aspects is developed: we develop intuition, imagination, creativity, ability to set hypotheses and deduction, designing and verification of the correctness or incorrectness of arguments or solutions, etc. In a specific way we develop concepts and methods which develop the student's ability to arrange, count and measure phenomena and events in the world, and the skills needed to critically interpret these are formed (Cotič, 1998).

JUSTIFICATION OF TEACHING MATHEMATICS

We must set ourselves the question what purpose and aims justify the teaching of mathematics or what reasons there are for teaching it. Certainly some basic reasons for teaching mathematics are related to the development of adequate functional abilities of the learning population, with the thought in the background what the learning population actually gains in the frame of mathematics classes. Questions about justification of teaching mathematics and the contents certain groups are expected to be taught in, are only rarely asked. At least two aspects of teaching can be noticed – one linked with the problem of testing knowledge at the end of certain stages of schooling (Jensen, Niss, Wedege, 1998), and the other with the level of mathematical skills or the need for raising the levels of skills with a population (OECD, 1995; OECD, 2000).

In mathematics classes „applied“ mathematics or mathematics we need in everyday life should be acquired. First it is about the ability of the overall functioning in the society, hence about acquiring some basic minimum knowledge and skills virtually all students should acquire. Every individual should further develop the competences related to work or profession she/he carries out. The types of competences, knowledge, and skills are different for different professions, the learning population mostly acquires them in the framework of specific education. At

school they should obtain basic understanding and skills on which to build further specific knowledge and skills.

In the context of mathematics classes the mathematical problem itself is extremely important – both solving the problem as setting it. It is true, so far there has been much more emphasis on solving the problems, even if this of largely routine nature, while setting the problem itself has been neglected. To understand problems as records of problem situations and to build appropriate strategies for solving, solving and setting problems are inextricably linked. With them we find „mathematical“ connections between seemingly different problems and demonstrate creativity in solving them. Self-confidence of the individual is also inherent here, as with the successful solving of mathematical problems she/he demonstrates knowledge of mathematics, shows the ability to use it and is confident in the ability of acquiring new knowledge and skills. Through effective knowledge of mathematics the individual is able to solve more difficult mathematical problems and address the new challenges.

The knowledge of mathematics, an individual acquires at school, should be sufficient for the latter to successfully operate in social reality and to contribute to improving their situation and the society as a whole. One should be able to perceive, interpret, evaluate and critically assess the mathematical aspects of reality, be it in economic, political or social terms.

We should not forget mathematics as part of our culture and history, and of society in general. This means understanding the mathematics in the whole of its role, not only as a set of skills. Unfortunately, both at school and in independent learning of mathematics, most frequently it is only recognised in terms of accumulating various kinds of formulas and recipes; which does not reflect the greatness of mathematical culture, but only fragments, pecked out of the mosaic of mathematics. If nothing else, the knowledge of the historical development of mathematics, of the social context of the beginnings of mathematical concepts, its symbolism, theories and problems is important to have an awareness of the development of human culture, but it is also important for motivation in learning or deepening the knowledge of mathematics.

It may take several years of learning mathematics for an individual to get to know mathematics as a discipline. He/she becomes aware of the qualitative and intuitive understanding of certain concepts, such as symmetry, pattern, infinity, structure, paradox, recursion, proof, etc. In math, many of the deepest, most powerful and exciting ideas developed by mankind can be found.

THE EXTENT OF MATHEMATICAL CONTENT IN THE CLASSROOM

How much mathematics or which mathematics is taught in school depends on social values and cultural environment. It is true at school we do not meet with what is popularly called „pure“ mathematics, but with a selection of adapted mathematical topics, many times called simply „school“ mathematics. „School“ mathematics is presented in an agreed sequence of selected contents, and with more or less prescribed manners of teaching and examining knowledge.

Ernest (2000) believes that the utility of both „pure“ and „school“ mathematics in today's world is far overpriced, so the argument of utility has no specific weight in justifying its teaching throughout the whole of compulsory schooling, although it is generally assumed that with its social use mathematics has strong presence in almost all segments of modern life, from education, business, industry, etc.. Practical mathematics has constantly importantly developed along with „pure“ mathematics or in parallel with it. Even today, mathematical studies in the fields of accounting, insurance, management, and information technologies are acquired in professional institutions with very low input of „pure“ mathematics (Ernest, 2000).

It is true that modern society and modern life are deeply mathematized, we encounter mathematics at every step, lots of things are regulated by integrated complex numerical and algebraic systems, whether it be in supermarkets, trading with shares, the tax system, social security, education system, industry, etc. With these automated systems very complex tasks of data collection and carrying out specific activities are performed; with the help of mathematics many aspects of our lives are arranged, with very little intervention in the systems and controls once they have been put in place. There is nevertheless no need for extensive or deep knowledge of mathematics, in order to be able to successfully operate in the society – without meaning, of course, we would have the intention to control these systems. Only a narrow elite which controls the operation of these systems is required, and a group of professionals who provide service for them. The goals of general mathematical education should therefore not be set in relation with the specific needs of this very small group of people.

It seems the majority of people need no in-depth knowledge of mathematics, the minority who use this knowledge, however, mainly acquires it outside school education. We have to do with a kind of „relevance paradox“, as occasionally objective relevance and subjective irrelevance of mathematics appear in the society at the same time (Niss, 1994). Although the society has been getting increasingly mathematized, only a small group of people have been engaged in this mathematizing. It is therefore erroneous to emphasise it is because of the increasingly mathematized society in general that everyone should acquire as much knowledge of mathematics as possible.

The second half of the 20th century saw a strive towards establishing better education, the global public became wary of the problem of illiteracy and looked for ways to eradicate it. Beside this, also the learning and teaching of mathematics was exposed, which would increase the level of numeracy. The vast majority of pupils were believed to have failed to achieve the expected level of knowledge and understanding of mathematics and to have failed to develop appropriate skills in relation to the planned curriculum. For this reason, there have been increasingly louder thinking about differentiated teaching of mathematics – „serious teaching of mathematics“ should be limited to a small group of students who would deepen their knowledge of mathematics and develop mathematical skills already with a reasonable input of their effort and time (Niss, 2002). This does of course not mean that the vast majority of pupils do not need lessons in mathematics, but that they require different approaches to the acquisition and consolidation of knowledge of mathematics and raising relevant competences that contribute to higher levels of numeracy.

In no case should the gap between the set goals of teaching mathematics and the effects shown as a result of this be forgotten. No matter how noble, how highflying, and with what kind of intention the objectives were set, it needs to be verified at the end, whether they have been attained. Any reflection of the curriculum of mathematics should include three levels:

- The deigned or planned curriculum,
- The approved or performed curriculum, and
- The „acquired“ curriculum; i. e. what the student's has acquired and learning outcomes.

Which goals of learning and teaching mathematics have been attained in school practice is what should primarily affect the teaching of mathematics itself. Because teaching is a planned activity, the expressed goals should be closely connected with the realisation of the goals of teaching. If there is no such connection, a kind of imbalance and disharmony manifested in teachers' and students' discomfort, appear.

We should by all means more often look back at the important differences between the relational and instrumental understanding. Instrumental understanding is represented by rules the students apply as a matter of fact, yet without knowing and understanding why. Nor do they know in what ways these rules work. The student thus memorises more and more rules to avoid wrong procedures, because instead of a smaller number of more generally applicable rules, they only know their „isolated“ functioning. Relational understanding means including new ideas into the existing mental schemes, understanding or knowing what needs to be done and why. Frequently great differences emerge between what a student can do and what she or he really understands. If the student knows what she or he needs to do in a certain situation, but does not know why this approach works, they will probably never completely acquire this algorithm or procedure. With the increasing number of

procedures the student learns by heart, she/he becomes confused, as she/he can only partly remember them or retrieves them incompletely testing their application.

The teaching of mathematics should be oriented into developing relational understanding. With on-going integration of knowledge, adapting new findings to the acquired knowledge and linking mathematics to real-life situations, the student will feel safety, satisfaction and success, and will thus be motivated for acquisition of new knowledge.

WHAT DOES IT MEAN, „TO KNOW MATHEMATICS“

The answer to the question why one should learn mathematics depends on the role mathematics plays in the society and on the philosophy of mathematical education itself. Taking account of the educational, social and political aspects, the reasons for mathematical education can be divided into three groups – mathematical education namely:

- Contributes to technological and social-economic development of the broader social community;
- Contributes to political, ideological, and cultural maintenance of society and to its progress;
- Provides the conditions for individuals to successfully participate in different social spheres: education, profession, private and social life, and as citizens in general (Niss, 1996).

When analysing the objectives of mathematical education as a reflection of society's needs, difficulties arise in detecting and identifying the actual impact of mathematical education to these needs. Most research in the field of mathematical education is based on the assumption that mathematical education contains certain „internal“ values, whereby the relevance is meant that should be manifested in a positive value of mathematical education, already guaranteed by the fact that it is about education in the area of mathematics (Skovsmose, 2006). Skovsmose (2006) highlights this assumption as assurance that „mathematics educators“ can act as „ambassadors“ of mathematics and that this action certainly is geared for the general good.

The result of mathematical education should after all, however, show in some knowledge of mathematics. What does it really mean that someone knows maths? Instead of the notion of *mathematical knowledge* the term *mathematical competences* has increasingly been occurring, when we wish to comprehensively present the „exit status“ of the individual. In search of an answer to the question of what it means to know mathematics, Ernest (2004) distinguishes several different targets to be achieved by the learning and teaching of mathematics. Based on these objectives, which, in his opinion, are complementary to each other, he formed five skills that should be

developed by the students, and added a sixth ability – understanding mathematics as part of culture or sovereign knowledge and awareness of mathematics (see table).

Table 1. *The goals and corresponding mathematical skills*
 (summed up after: Ernest, 2004)

Goal	Corresponding mathematical ability
Utilitarian knowledge	The ability to demonstrate mathematical and numerical skills needed for successful functioning in society
Practical knowledge	The ability to solve practical problems using mathematics
Higher level professional knowledge	Higher level mathematical abilities with professional knowledge that exceeds „school“ mathematics
Understanding mathematics	Understanding mathematics as a discipline, including its structure, peculiarities, history, and role in culture and society in general
Mathematical self-confidence	Confidence in personal mathematical knowledge, the ability to perceive mathematical connections and to solve mathematical problems, and the ability to acquire new knowledge and skills when needed
Sovereign knowledge and awareness of mathematics	High numeracy, the ability to use mathematical knowledge in social and political activities

The goals in the table do not exclude each other and they are not necessarily relevant or needed for all learners. It could be assumed as a whole these goals described by corresponding abilities or competences represent „mathematical competence“. The one who has attained all these goals would be mathematically competent, it could be said he or she knows mathematics (Wedge, 2009).

Wedge (2009) presents the utilitarian and practical knowledge as the abilities „to do something“ (*knowing how*), therefore useful for pupils and students as future employees. Higher level professional knowledge is useful for some, relevant for others, while understanding mathematics is relevant for all (*knowing that*). Mathematical self-confidence and sovereign knowledge and awareness of mathematics represent affective and social dimensions of mathematical competence.

MATHEMATICAL COMPETENCE AS A KEY COMPETENCE

The European Parliament and Council (European Communities, 2007) define competences as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. The Reference Framework sets out eight key competences:

- Communication in the mother tongue;
- Communication in foreign languages;
- Mathematical competence and basic competences in science and technology;
- Digital competence;
- Learning to learn;
- Social and civic competences;
- Sense of initiative and entrepreneurship;
- Cultural awareness and expression.

The key competences are considered equally important as each of them contributes to more successful life in the knowledge society. Critical thinking, creativity, initiative, problem solving, risk assessment, decision-taking and constructive management of emotions are an important factor in all the eight key competences (European communities, 2007).

Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations. Building on a sound mastery of numeracy, the emphasis is on process and activity, as well as knowledge. Mathematical competence involves, to different degrees, the ability and willingness to use mathematical modes of thought (logical and spatial thinking) and presentation (formulas, models, constructs, graphs, charts).

The European Parliament and Council (European Communities, 2007) also provide a description of the essential knowledge, skills and attitudes related to this competence:

- Necessary knowledge in mathematics includes a sound knowledge of numbers, measures and structures, basic operations and basic mathematical presentations, an understanding of mathematical terms and concepts, and an awareness of the questions to which mathematics can offer answers.
- An individual should have the skills to apply basic mathematical principles and processes in everyday contexts at home and work, and to follow and assess chains of arguments; an individual should be able to reason mathematically, understand mathematical proof and communicate in mathematical language, and to use appropriate aids.
- A positive attitude in mathematics is based on the respect of truth and willingness to look for reasons and to assess their validity.

CONCLUSION

Learning and teaching mathematics should not be an end in itself. It should take into account the interests of all participating in class and also the interest of each individual. As far as possible, it should allow all participants of tuition optimal development, and in this sense guide them in their professional way so as not to ask questions about justification of the teaching of mathematics itself.

Learning and teaching mathematics should allow learners to:

- Be aware of the various historical, cultural and social aspects of mathematics;
- Learn mathematics as a creative branch of human activity;
- Develop an understanding of mathematical concepts, thereby giving meaning to mathematical knowledge;
- Obtain specific mathematical knowledge and skills for the use of mathematics in solving the problems of the physical, social and mathematical world, to learn and to study the topics related to a similar or a specific mathematical content, and for further learning of mathematics (Barnes, 2005).

Mathematics should not only develop the cognitive areas of personality, but also the affective and the psychomotor ones, because learning and teaching of mathematics should significantly contribute to the development of a holistic personality. This would allow learners to achieve mathematical skills, which is important for functioning in the rapidly changing and highly interconnected world.

References

- Barnes, H. (2005). The theory of Realistic Mathematics Education as a theoretical framework for teaching low attainers in mathematics. *Pythagoras*, 61, 42–57.
- Cotič, M. (1998). *Uvajanje vsebin iz statistike in verjetnosti ter razširitev pojma matematičnega problema pri razrednem pouku matematike*, Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Ernest, P. (2000). Why teach mathematics? In: S. Bramall and J. White (ed.), *Why Learn Maths?* (1–14). London: BedfordWay Papers.
- Ernest, P. (2004). Relevance versus utility: some ideas on what it means to know mathematics. In: B. Clarke, D. M. Clarke, D. V. Lambdin, F. K. Lester, G. Emanuelsson, B. Johansson, A. Wallby and K. Wallby (ed.): *International perspectives on learning and teaching mathematics* (313–327). Göteborg: National Center for Mathematics Education.
- European Communities (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Jensen, J. H., Niss, M., Wedege, T. (1998). Introduction. In: J. H. Jensen, M. Niss and T. Wedege (ed.): *Justification and Enrolment Problems in Education Involving Mathematics or Physics* (7–12). Roskilde: Roskilde University Press.
- Niss, M. (1994). Mathematics in Society. In: R. Biehler, R. W. Scholz, R. Straesser and B. Winkelmann (ed.): *The Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (367–378). Dordrecht: Kluwer.
- Niss, M. (1996). Goals of mathematics teaching. In: A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick and C. Laborde (ed.): *International handbook of mathematics education* (11–47). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM project*, Technical report. Roskilde: IMFUFA, Roskilde University.
- OECD (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age*. Paris: OECD.
- Skovsmose, O. (2006). Research, practice, uncertainty and responsibility. *Mathematical Behaviour*, 25, 267–284.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Wedge, T. (2009). Needs versus Demands: Some ideas on what it means to know mathematics in society. In: B. Sriraman and S. Goodchild (ed.): *Relatively and Philosophically Earnest: Festschrift in Honor of Paul Ernest's 65th Birthday* (221–234). Charlotte: Information Age Publishing.

Доц. др Дарјо Фелда

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копер, Словенија

ДОПРИНОС НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ ИЗГРАЂИВАЊУ МАТЕМАТИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Резиме

Унутар друштва сви фактори друштвене стварности се критички оцењују; ми обраћамо пажњу на значење сваког фактора посебно. У контексту образовања настава математике је такође добила посебну пажњу. Учење математике, укључујући и учење у контексту часова математике, требало би да служи ширем друштвеном контексту и стога да оптимално припрема ученике за њихове различите професионалне путеве. Као што се већ неколико пута десило у историји, дидактика математике се суочава са изазовима који ће морати да се реше, при том смо свесни да решавањем једног скупа изазова, неки нови ће бити постављени. У складу са развојем друштва, културни и друштвени аспекти математике, која је и даље креативна грана људске делатности, корисна како за решавање проблема тако и за напредак физичког и друштвеног света – а тиме и математике као такве, такође се мењају.

Кључне речи: математике, учење математике, математичке компетенције.



Проф. др Мирко Дејић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Доц. др Јасмина Милинковић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МАТЕМАТИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Математичке методе су се одувек примењивале у науци, техници и друштвеним делатностима. Ова „математизација“ науке највише зависи од могућности конструкције математичких модела испитиваних ентитета. Када се, апстракцијом, реална ситуација идеализује и трансформише добија се њен математички модел који постављен задатак изучавања реалне практичне ситуације своди на математички задатак. Један од основних проблема наставе математике јавља се у области формирања математичких модела. Ти модели имају посебно истакнуто место у *реалистичном математичком образовању* (Treffers, Gravemeijer, Van den Heuvel-Panhuizen). Циљ рада јесте сагледавање математичког моделовања са аспеката математичког образовања у разредној настави. У раду разматрамо феномен математичког моделовања, приказујемо и анализирамо примере математичког моделовања у почетној настави математике. Најзад указујемо на *реалистично математичко образовање*, пример савременог приступа настави математике коме је математичко моделовање у фокусу. Осветљујући аспекте математичког моделовања у настави, указујемо на значај бављења математичким моделовањем како у настави тако и у истраживањима у методици наставе математике.

Кључне речи: *математичко моделовање, почетна настава математике, реалистично математичко образовање.*

УВОД

Могућност примене математике у решавању проблема у различитим сферама друштвених делатности јесте оно што подстиче константан интерес друштва за ову науку. Основу могућности примене математике чини могућност моделовања феномена помоћу математичког апарата. У овом раду посветићемо пажњу могућностима развоја способности математичког моделовања код деце.

Појам модела није ограничен на математику, нити само на науке јер се користи и у другим областима људског деловања. Модел је, најшире схваћено,

ентитет који представља други ентитет (оригинал) који је или недоступан или се њиме не може манипулисати при проучавању. Приликом моделовања, стварамо моделе посматране појаве које можемо проучавати другим средствима, предметима, појмовима и релацијама. Основни услов јесте да модел у потпуности или приближно одражава испитивану појаву. Основна улога модела је, без обзира на подручје стварности коју представља, да замени предмет истраживања на основу кога је пројектован и да даје нове информације о њему (Милинковић, 2013). За решавање овог задатка употребљавају се математичке методе, које више ни у ком случају не зависе од конкретне природе изучаваног објекта. Поп (Popp) објашњава да „под моделом треба разумети поједностављујући приказ једне компликоване структуре и њене функционалне везе“ (Popp 1970: 50). Квашчев примећује да модели могу бити и природне али и вештачке конструкције (структуре) за изучавање објеката сазнања који се јавља (као предмет, процес, ситуација итд.). Притом су модели аналогни испитиваној појави, предмету, процесу, ситуацији чије је испитивање тешко или немогуће (Квашчев, 1978). Дир (Doerr) и Инглиш дефинишу модел као „систем елемената, операција, релација и правила који се могу користити за описивање, објашњавање, или предвиђање понашања проучаваног система“ (Doerr – English 2003: 112). У наредном делу посветићемо пажњу формирању математичких модела.

МАТЕМАТИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ

Како се долази до математичког модела? „Математичко моделовање је сложен поступак (процес) превођења феномена или проблема у математичку форму“ (Милинковић 2014: 46). Када се апстракцијом, реална практична ситуација идеализује и трансформише у теоријску ситуацију, добија се њен математички модел, који постављен задатак изучаване практичне ситуације своди на математички задатак. Кабасут (Cabbasut, 2010) описује поступак математичког моделовања у пет фаза: 1) стварање модела, 2) представљање модела на различите начине, 3) разумевање односа језичке формулације проблема и симболичког записа и формалног језика (науке), 4) утврђивање правилности, релација и шема и 5) интерпретација. „Циљ математичког моделовања је стварање модела чијим проучавањем ће се омогућити уочавање правилности и односа који важе на моделу, а тиме и код оригиналног феномена“ (Милинковић 2014: 46).

Пинтер је, бавећи се математичко-кибернетичким моделовањем, издвојио две основне врсте модела: материјалне моделе и апстрактне. Притом, он објашњава да су „материјални модели материјално-технички аналогони, док су апстрактни модели логичко–математички аналогни објективних система. Математичко-кибернетички модели су апстрактни модели који помоћу математичких и логичких симбола и релација представљају стварност из датих аспеката и служе њеном схватању и даљем изучавању“ (Пинтер 1995: 9).

Када се утврди да је испитивање оригинала непосредним методама знања немогуће или неефикасно, прелази се на стварање модела. За то су потребне све релевантне информације о оригиналу: испитује се да ли је задатак правилно постављен, да ли је довољан број улазних података, да ли случајно подаци не противурече један другом, да ли постоји решење постављеног задатка и да ли је оно јединствено (Самарский, 1982). Релације које владају у оригиналу, морају да се одразе и у моделу. У даљем истраживању прелази се на модел. Добијени закључци на моделу трансформишу се на оригинал.

Математички модели се конструишу у најразличитијим областима: хемије, биологије, географије, лингвистике, социологије, психологије, образовања итд. За избор и конструкцију математичких модела користе се методе класичне математике.

Гнеденко сматра да стварање математичког модела представља важну етапу спознаје, „јер омогућава да се јасно формулишу наше представе о природи појава које нас интересују и о везама које у њима делују. Наше претпоставке доказујемо и у току експерименталне провере или упоређивањем реалног процеса са вредностима добијеним на основу теоријских претпоставки које су уграђене у тај модел. На тај начин могуће је истраживање утицаја сваке од усвојених претпоставки [...] Модел појаве није идентичан самој појави, он само даје неку представу за њено схватање и извесно приближавање стварности. За један исти проблем могуће је понудити више модела“ (Гнеденко 1996: 80). Следеће Поенкареове (Н., Poincaré, 1854–1912) реченице сликовито говоре о овом проблему:

„Наш дух даје једну категорију природи. Али ова категорија није Прокрустова постеља у коју силом смештамо природу према својим потребама. Пружамо природи један избор постеља међу којима бирамо ону која највише одговара њеном стасу“ (према: Бертолино 1974: 95).

Погодност модела у који се смешта нека појава истицао је и Р. Бошковић (1711–1787). Душан Недељковић (1961: 64) наводи: „Ни за једну своју научну или филозофску концепцију Бошковић не каже да је *тачна* или *истинита*, него да је *згоднија од других*.“

Модели не представљају увек у потпуности оригиналне феномене, те се користе до тренутка када престају да буду корисни, тачније када њихово одступање постане значајно или када не одсликавају све односе који постоје у оригиналу. Ови модели се не морају у потпуности одбацити, већ се користе у случајевима где добро функционишу. На пример, модел еуклидске геометрије функционисао је савршено током више векова. Ипак, како истина није апсолутна, са стварањем модела нееуклидских геометрија, пре свега геометрије Лобачевског (Н. И., Лобачевский, 1793–1856), у неким сегментима реалности одбацује се еуклидска геометрија и прихвата нееуклидска. Ако се геометрија интерпретира са становишта Њутновог (И., Newton, 1642–1727) погледа на свет, онда

се еуклидска геометрија показује као истинит модел, а нееуклидска као лажан. Према Њутновом погледу на свет, „кроз једну тачку која није на путањи датог светлосног зрака може путовати само један зрак паралелан са датим светлосним зраком“. Ајнштајнова (А., Einstein, 1879–1955) теорија релативности одбацује овакву концепцију. У тој теорији Еуклидова геометрија се не показује као истинита. Према тој теорији, „свака два светлосна зрака у истој равни, раније или касније ће се срести, ако се њихове путање довољно продуже“ (Дејић 2013: 17).

Споменимо и важност тзв. *хипотетичких модела*, који настају на бази постављених хипотеза. Ти модели описују појаве о којима се зна мало. На основу ових модела изводе се последице које су доступне посматрању. Ипак, овакви модели често не потврђују искуство и кратког су века.

МАТЕМАТИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

У овом делу бавићемо се могућностима развијања способности математичког моделовања у настави. Ова способност може се сматрати делом (али и последицом) развоја способности самосталног решавања проблема код деце. Пре свега говорићемо о примени математичког моделовања у решавању математичких проблема. Из тог разлога говорићемо о *методи математичког моделовања*.

Сазнање деце у млађим разредима основне школе креће се од конкретног ка апстрактном, од нижег облика апстракције ка вишем. Формирање појмова и решавање задатака изискује посматрање реалних ситуација, анализу односа који владају у посматраној ситуацији, употребу мисаоних операција. Конкретне животне ситуације деца математизују преко математичких израза, једначина, неједначина, рачунских операција, геометријских објеката итд. У процесу математизације деца апстракцијом издвајају битне, а одбацују небитне одлике посматране појаве, врше генерализацију и идентификацију, систематизују и конкретизују. На основу тако свестраних делатности долазе до математичког модела, који решавају математичким методама. У оваквом приступу настави деца су активна. Само стварање модела важно је колико и решавања модела. Треба инсистирати да деца самостално реалне ситуације претварају у математичке. Лоша пракса је коришћење готових, апстрактних модела, јер таква настава нема стваралачких ефеката, већ се своди у формално учење правила и решавање чисто математичких ситуација, које слабо мотивишу децу и коче њихов мисаони развој.

Сама *метода математичког модела* у настави подразумевала би преводње језичке форме задатка у математичку форму, у језик симбола, и решавање математичке форме математичким операцијама и релацијама. Добијена решења се уназад имплементирају у посматране ситуације описане језиком и проверавају. Притом се врше генерализације и уопштавања и учвршћује изведени модел који се касније примењује на сличне ситуације.

Када дете добије текст задатка или неки други захтев наставе (да се формира одређен појам, открије какво правило итд.), пред собом има тзв. оригинал. Анализирањем текста задатка долази до идеје како да га реши и приступа разради плана за решавање. Уколико задатак може да реши директно, помоћу директних метода (анализа, синтеза), онда га на тај начин решава. У супротном, решава га преко одговарајућих модела, *моделовањем*. Моделовањем ми уместо оригинала посматрамо његову замену – модел. У даљем процесу испитује се модел. Законитости које важе у оквиру модела представљаће законитости оригинала. Важан циљ наставе математике јесте и оспособљавање деце да самостално изграђују моделе.

Не може се дати једна генерална подела модела, који ће се примењивати у свим ситуацијама математизације стварности. Може се говорити о моделима који се најчешће користе у настави. Мада сви они могу да се дограђују и мењају, будући да се исти модели користе за решавање различитих проблема и да се за исти проблем могу користити различити модели.

У нашој земљи, проблемом математичког моделовања у настави бавили следећи аутори: Пинтер (1995), Милинковић (2013), Милинковић (2014), Петровић (2001), Малиновић (1999), Дејић (2010) и др. На основу њихових радова можемо навести следећу поделу модела који се користе у почетној настави математике:

- *Логичко-комбинаторни модели* (метода логике, Венових дијаграма, метода пребројавања, математички модели комбинаторике, метода лажне претпоставке);
- *Модели основних рачунских операција*;
- *Аритметичко-логички модели* (Дирихлеов принцип, једначине и неједначине, метода инверзије);
- *Геометријски модели решавања проблема* (метода дужи, метода таблица, метод графова, метода правоугаоника, метода фокусног дијаграма);
- *Модели геометријских проблема* (проблеми резања и састављања, проблеми разлагања и слагања, проблеми паркетирања и поплочавања, тополошки геометријски проблеми) итд.

Пинтер (1995) наводи још неколико врста модела, погодних за рад са даровитом децом на додатној настави. Такви су на пример: *модели на квадратној мрежи* (магични квадрати, проблеми на шаховској табли); *модели проблема мерења, вагања и претиња*; *модели стохастичких појава*; *модели стратешких игара*.

МАТЕМАТИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ У РЕАЛИСТИЧНОМ МАТЕМАТИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Увид у основе реалистичног математичког образовања може се стећи читањем радова Гравемејера (Gravemeijer, 1994), Ван Ден Хувел-Панхуизоне-ве (Van den Heuvel-Panhuizen, 2001) и других, док су се у нашој литератури њиме бавиле Милинковић (2007, 2012, 2014) и Ћокић (2014).

Треферс (Treffers, 1987) описује следеће карактеристике реалистичног математичког образовања: 1) (аутентични) контекст, 2) модели, 3) стварање оригиналних конструката ученика, 4) интерактивна настава и 5) интегративни приступ областима из наставног програма. У реалистичном математичком образовању реалистични проблеми су комплексни, вишестрани и представљају извориште процеса учења. Проблемска ситуација смештена у реални контекст јесте извориште учења, а нови појмови и процедуре уводе се кроз решавање проблема. Процес моделовања преноси реалистичне проблеме у домен математике. Ученици развијају модел који им може постати помоћно средство у закључивању.

Појам *математизације* је базични појам реалистичног математичког образовања, који је од значаја и при објашњавању поступка математичког моделовања. Математизација је у блиској вези са математичким моделовањем јер се дефинише као процес којим се на основу посматрања, структурирања и тумачења појаве или проблема долази до математичких модела. Ван ден Ховел-Панхуизен објашњава да модели служе као дидактичка средства за премошћавање јаза између неформалних решавања проблема у оквиру сродних контекста и формалних математичких система (Van den Heuvel-Panhuizen, 2001). Математичко моделовање у реалистичном математичком образовању подразумева прелазак са једне на другу репрезентацију проблемске ситуације.

Можемо разликовати две врсте математизације у образовном контексту (хоризонталну и вертикалну), при чему једна од њих, хоризонтална математизација, подразумева „кретање од реалног света до света математичких симбола.“, односно математичких модела. Ученици пролазе кроз процес решавања реалистичних проблема математичким апаратом. На почетку учења баве се решавањем конкретних проблема, а њихова решења су неформална, често контекстуално ограничена. Надаље, у процесу учења, кроз вертикалну математизацију, процес грађења и реорганизовања математичке структуре откривањем нових веза релација ученици граде схеме које одговарају схеми формалне математичке науке.

Стандардно образовни процес у реалистичном математичком образовању тече на следећи начин. Ученици полазне информације проучавају, групишу, утврђују везе које постоје међу њима. Уочене чињенице се представљају визуелно (шматски, табеларно, графиком), а затим се долази до математичког модела у облику (не)једнакости,

формуле и сл. Како ученици напредују у знањима из одговарајућих области математике, задаци постају (иако можда једноставно формулисани) све комплекснији.

Математичком моделовању је у извесној мери дат простор и у данашњој наставној пракси. Може се рећи да се повремено (и недоследно) примењују идеје реалистичног математичког образовања.

На пример, у настави природе и друштва упознаје се модел бројевне праве, тзв. временске ленте којим се визуелно представља проток времена у историјском контексту. Ако би ученици разговарајући о могућим начинима представљања историјских догађаја из историје Србије сами дошли до представљања помоћу бројевне праве, рекли бисмо да су применили поступак математичког моделовања. Овај модел свакако би им био од користи и у даљим разматрањима историјског следа догађаја.

ЗАКЉУЧАК

Наша разматрања осветљавају неке аспекте примене математичког моделовања у настави. Поред објашњавања самог процеса математичког моделовања, указано је пре свега на могућности математичког моделовања у настави као и на значај који је њему дат у неким наставним системима. Аутори напомињу да овој расправи није било простора за детаљније анализе примене математичког моделовања у школским предметима.

Литература

- Бертолино, М. (1974). *Математика и дијалектика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гнеденко, Б. В. (1996). *Увод у струку математика*. Крагујевац: DD Mecatronic. Ужице: Учитељски факултет.
- Gravemeijer, K. P. E. (1994). *Developing Realistic Mathematics Education* Utrecht: CD-b press/ Freudenthal Institute.
- Дејић, М., Егерић, М. (2010). *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет.
- Дејић, М. (2013). *Број, мера и безмерје*. Београд: Учитељски факултет.
- Doerr, H. M. i English, L. D. (2003). A Modeling perspective on students' mathematical reasoning about data. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(2), 110-136.
- Doosti, A. and Ashtiani, A. M. (2009). Mathematical Modeling: a new approach for mathematics teaching in different levels. *Produtos Educacionais no ensino de Física e de Matemática*. http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E4_Ashtiani_TC.pdf (Посећен 20. 9. 2013).
- Ћокић, О. (2014). Реално окружење у почетној настави геометрије. *Иновације у настави*, XXVII, 2014/2, 7–21. Београд: Учитељски факултет.
- Квашчев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*. Београд: Институт за педагошка истраживања – Просвета.
- Малиновић, Т., Цветковић, Д., Димитријевић, Д. (1999). *Збирка проблемских задатака из математике за основну школу*. Врање: Учитељски факултет.
- Милинковић, Д. (2013). *Методика математичког моделовања*. Пале: Филозофски факултет.
- Милинковић, Ј. (2007). Реално окружење као извор математичких појмова. *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском васпитању*. Београд: Учитељски факултет.
- Milinković, J. (2012). Realistic mathematics education from theory to practice. *Proceedings of the first international conference in learning and teaching mathematics, Maribor, Aug 23–24, 2012* (Medjunarodna konferenca o ucenju in poucavanju matematike, KUPM, 2012, zbornik radova), 43–50. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Милинковић, Ј. (2014). Математичко моделовање у наставним системима. *Иновације у настави*, XXVII, 2014/2, 45–55. Београд: Учитељски факултет
- Недељковић, Д. (1961). *Руђер Бошковић у своме времену и данас*. Београд: „Култура“.
- Петровић, Н. (2001). Моделско-проблемски приступ у диференцирању и индивидуализовању почетне наставе математике. У: *Диференцијација и индивидуализација наставе – основна школа будућности (зборник радова)*. Сомбор: Учитељски факултет.

- Пинтер, Ј. (1995). *Математичко-кибернетички модели у почетној настави математике*. Сомбор: Учительски факултет.
- Popp, W. (1970). *Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie*. München: Dohmen, G.u.a. (Hrsg): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie.
- Самарский, А. А. (1982). *Введение в численные методы*. Москва: Наука.
- Treffers, A. (1987). Three dimensions. A Model of Goal and Theory Description in Mathematics Instruction – the Wiskobas Project Dordrecht: Reidel Publishing Company.
- Cabbasut, R. (2010). The double transposition in mathematisation in primary school, *Proceedings of CERME 6, working group 11, January 28th–Febrary 1st 2009*, 2156-2165. Lyon France.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2001). Realistic Mathematics Education as work in progress. *Proceedings of 2001 The Netherlands and Taiwan Conference on Mathematics Education*.

Проф. д-р. Мирко Деич

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Доц. д-р Јасмина Милинковић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Резюме

Математические методы всегда применялись в науке, технике и социальной деятельности. Эта „математизация“ науки зависит в основном от возможности конструкции математических моделей исследуемых лиц. Когда, в абстрактном, реальная ситуация является идеализированной и преобразованной, получается ее математическая модель, которая поставленную задачу изучения реальной практической ситуации приводит к математической задаче. Одна из фундаментальных проблем математики происходит в области математического моделирования. Эти модели имеют особенно важное место в *реалистичном математическом образовании* (Treffers, Gravemeijer, Van den Heuvel - Panhuizen). Целью данной работы является рассмотрение математического моделирования с аспекта математического образования в классной работе. В этой статье мы рассматриваем феномен математического моделирования, представляем и анализируем примеры математического моделирования в начальном обучении математике. Наконец, указываем на *реалистичное математическое образование*, как пример современного подхода к преподаванию математики, в котором математическое моделирование в фокусе. Разнясья аспекты математического моделирования в обучении мы указываем на важность занимания математическим моделированием в области преподавания а также и в исследованиях в методике преподавания математики.

Ключевые слова: *математическое моделирование, начальное обучение математике, реалистичное математическое образование.*



Доц. др Сања Маричић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Проф. др Крстивоје Шпијуновић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

УЏБЕНИЦИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА ОСЕТЉИВОСТИ ЗА ПРОБЛЕМЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ*

Апстракт: У раду аутори указују на значај развијања математичког мишљења у настави математике и у том контексту скрећу пажњу на *осетљивост за проблеме* као важну димензију мишљења ученика, која доприноси разумевању математике и решавању математичких задатака. При томе полазе од става да се ова способност може успешно развијати посредством садржаја наставе математике и пажњу усмеравају на улогу уџбеника у стварању услова за његово развијање. У том циљу на узорку од 53 уџбеника математике, који су у употреби у основним школама у Републици Србији, техником анализе садржаја утврдили су заступљеност задатака који пружају могућности за развијање осетљивости за проблеме у настави математике у млађим разредима основне школе. Добијени резултати показују да су у уџбеницима задаци у процесу чијег решавања долази до изражаја осетљивост за проблеме заступљени у малој мери (0.49% у односу на укупан број задатака) и да је најмањи број ових задатака идентификован у уџбеницима математике за први, а највећи у уџбеницима за четврти разред основне школе.

Кључне речи: *осетљивост за проблеме, уџбеник, задатак, почетна настава математике.*

УВОД

Учитељи у почетној настави математике треба да обезбеде да ученици усвоје основне математичке појмове и овладају основним рачунским операцијама, с једне, и створе услове за развој личности ученика у целини, односно да омогуће ученицима да развију своје потенцијале и испоље и потврде оно што објективно могу, с друге стране. И док у вези са остваривањем првог захтева,

* 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 и науке Републике Србије.

без обзира на његову изузетну сложеност, у пракси нема неких посебних проблема, у вези са другим захтевом постоје бројни проблеми, недоумице и тешкоће. Оне постоје и поред тога што се данас све више апострофира његова важност, од школе очекује да „све активности у оквиру наставних програма воде разумевању научних идеја и фаворизују мишљење и способности“ (Bel D. et all. 2011: 4), а у настави математике инсистира на развијању математичког мишљења (Jacobs et all., 2007; Sfard A. & Kieran C., 2001) и „математизацији мисаоних процеса детета“ (NCERT 2006: 1). У складу с тим Wheeler (1982) наглашава да је много корисније да ученик уме да математички мисли него да влада са мноштвом математичких садржаја. Уважавајући наведене захтеве педагози у Србији као основни циљ васпитања истичу „развијање слободне стваралачке личности“ (Поткоњак–Трнавац 1980: 55). Тај циљ је конкретизован у *Закону о основама система васпитања и образовања*, а у програму математике посебно је истакнут задатак да се у настави „развија ученикова способност посматрања, опажања и логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења“ (*Правилником о наставном програму математике* 2005: 70).

Наведени циљеви и задаци свакако су прогресивни, али је њихова слабост у томе што су превише уопштени. Из начина на који су формулисани не може се лако сагледати њихов прави смисао, значење и садржај. Има и других разлога који чине да се они најчешће „претварају у лепу жељу коју педагошка пракса тешко може да прихвати, а још теже да реализује“ (Поткоњак 1981: 324). Већина учитеља сматра да су то идеали којима треба тежити и нада се да ће они бити остварени сами по себи. Стога је почетна настава математике и даље у много већој мери заснована на „строгој процедури решавања задатака које прати извршавање одређених математичких операција, исказивању веза и релација у задацима математичким симболима и тако даље“ (Maričić & Špijunović 2013: 10), односно на усвајању математичких садржаја, него што је заснована на активностима које доприносе развијању ученикових способности у целини, а посебно на активностима које доприносе развијању математичког мишљења.

Операционализација наведених циљева и задатака би, по мишљењу многих аутора, помогла практичарима да на квалитетнији начин организују наставу математике и допринела успостављању равнотеже између првог и другог захтева. Тако су се, на пример, операционализацијом стваралачког мишљења бавили: Guilford, 1957; Kvaščev, 1981; Špijunović, 2005; Maričić, 2006. и други, а критичког: R. H. Ennis, 1987; Mc Peck, 1981; Paul, 1982, 1993; Brookfield, 1987; Kvaščev, 1969; Пешић, 2006; Маричић, 2009, 2011. и други. У том контексту се, уважавајући узраст ученика и специфичности почетне наставе математике, стваралачко мишљење може операционализовати преко способности које чине његов садржај, као што су: оригиналност, флексибилност, флуентност, редифиниција, осетљивост за проблеме и елаборација (Шпијуновић, 1994, 2005), а критичког кроз формулисање проблема, реформулисање проблема, евалуација, осетљивост за проблеме, закључивање и вредновање закључака (Маричић, 2011; Špijunović, Maričić, 2011). Наравно, свака од наведених способности је, такође, сложена и може се даље операционализовати.

С обзиром да се осетљивост за проблеме јавља и као компонента стваралачког и као компонента критичког мишљења, реално би било очекивати да је та способност у педагошкој, психолошкој и методичкој литератури детаљно разрађена и довољно проучена.

Под појмом осетљивост за проблеме J.Guillford подразумева способност да се уоче недостаци или потребе за променом у постојећим стварима (према: Квашчев, 1976).

У *Педагошком лексикону* осетљивост за проблеме дефинисана је као „особина неких појединаца да лако уочавају несклад између искуствених елемената одређене или било које врсте“ (1996: 346).

Осетљивост за проблеме Dressel, L. Mayhew издвајају као једну од способности критичког мишљења која се огледа у препознавању грешака и могућих заваривања у формулацији проблема, навођењу на погрешне закључке, уочавању двосмислености у садржају, опрезности приликом разумевања датих података, откривању имплицитних података итд. (према: Квашчев 1969: 5–6).

Прецизне и директне дефиниције осетљивости за проблеме прилагођене математичком образовању ученика у почетним разредима основне школе веома су ретке.

Осетљивост за проблеме, као једна од компоненти стваралачког мишљења, у процесу математичког образовања може се одредити као „способност увиђања необичног у задатку, способност уочавања противуречних, сувишних и непотпуних података и процењивања реалности добијеног решења“ (Шпијуновић 1994: 95). Као компонента критичког мишљења ова способност долази до изражаја у „процењивању реалности ситуације у проблему и добијеног решења и узимању у обзир околности у којима је задатак дат, уочавању и откривању скривених и имплицитних података у формулацији, уздржавању од пребрзог закључивања, испољавању осетљивости за откривање пута решавања проблема, способности уочавања нелогичности, противуречности у формулацији и захтеву проблема, уочавању сувишних и непотпуних података који проишлазе из реалности дате ситуације и откривању могућих замки у формулацији проблема“ (Маричић 2011: 153).

Истраживања која би бацила додатно светло на проблем развијања осетљивости за проблеме у почетној настави математике права су реткост.

У којој мери ће код ученика бити развијена осетљивост за проблеме свакако зависи од великог броја фактора. Многи педагози су указивали да је осетљивост за проблеме развијенија уколико су ученици оспособљенији да информације, чињенице, ставове, схватања, идеје не примају на основу веровања, мишљења других, ауторитета, већ да их критички преиспитају. Тако је још М. Монтењ захтевао од наставника да ученицима „не пуне уши као да сипају знања кроз левак“ (1953: 26). И Ратке је истицао да „ученик ништа не прима веру-

јући само оном који га учи, већ све треба да појми својим искуством и истраживањем (према: Баковљев 1971: 28).

Међу факторима који утичу на развијање осетљивости за проблеме у почетној настави математике треба поменути и учитеља, педагошку климу у школи и одељењу, математичке садржаје и тако даље.

У разматрању улоге математичких садржаја у процесу развијања осетљивости за проблеме неизоставно се намеће и улога уџбеника математике у том процесу. Она је утолико значајнија што уџбеник представља најважнију књигу за ученика. Посредством уџбеника он стиче нова, утврђује, проширује, проверава и систематизује постојећа знања. Осим тога, уџбеник математике пружа оријентацију учитељу у процесу планирања и реализације наставе математике, избора садржаја за рад, одређивања захтева које поставља пред ученике и слично.

Стога смо се одлучили да истражимо улогу уџбеника математике у развијању осетљивости за проблеме код ученика у млађим разредима основне школе. У том циљу организовали смо истраживање како бисмо утврдили заступљеност задатака у уџбеницима математике у процесу чијег решавања долази до изражаја осетљивост за проблеме.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено техником анализе садржаја у првој половини 2013. године.

Узорак анализе садржаја чинили су уџбеници математике од првог до четвртог разреда основне школе који су одобрени за употребу у школи у Републици Србији на основу *Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за I, II, III, IV и V разред основног образовања и васпитања* („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 3, 2008). Уџбеници су анализирани као део јединственог уџбеничког комплета, који је различит у зависности од издавача. Анализирано је укупно 26 уџбеничких комплета (53 уџбеника) и то 7 уџбеничких комплета за први разред, 6 за други разред, 7 за трећи разред и 6 за четврти разред основне школе од следећих издавачких кућа: *БИГЗ Publishing, Драганић, Едука, Завод за уџбенике и наставна средства, Klett, Креативни центар и Нова школа*.

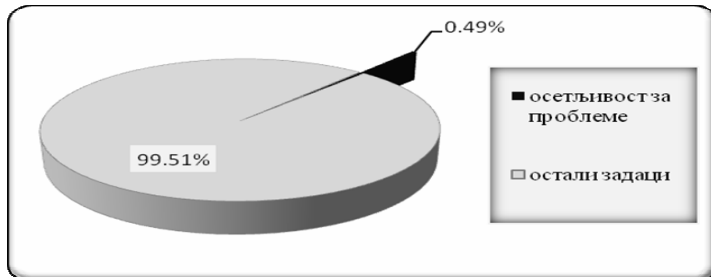
Јединицу садржаја за анализу представљао је задатак у уџбенику. Под задатком смо подразумевали сваки појединачни захтев постављен у одређеној форми (израз, једнакост, текст, илустрација и сл.) који се поставља пред ученика.

Основ за анализу садржаја представља је дефинисана категорија *осетљивост за проблеме* под којом смо подразумевали способност ученика да уочи нелогичности, противуречности у формулацији и захтеву математичког проблема, уздржавање од пребрзог закључивања, процењивање реалности дате ситуације у проблему као и добијеног решења, уочавање сувишних и непотпуних података у формулацији, уочавање скривених и имплицитних података и откривање замки у формулацији (Маричић 2011: 203).

Од инструмената у истраживању коришћен је евиденциони лист у који су бележени резултати анализе садржаја. Анализу садржаја обавила су два независна истраживача и аутор рада. Међу истраживачима нису постојале битније разлике, јер се задаци у процесу чијег решавања долази до изражаја осетљивост за проблеме лако препознају.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализом садржаја 53 уџбеника математике за млађе разреде основне школе идентификовали смо 22.593 задатка, од којих само 110 или 0.49% задатака пружа могућности за развијање осетљивости за проблеме (графикон 1, табела 1).



Графикон 1. Заступљеност задатака који пружају могућности за развијање осетљивости за проблеме у уџбеницима

Као што се види, у уџбеницима математике за млађе разреде основне школе су заступљени у малој мери задаци у процесу чијег решавања ученици треба да испоље осетљивост за проблеме. Оправдање за овако мали број задатака произилази из чињенице да су ови задаци најмање конкретно везани за садржаје и одговарајуће знање о њима. Реч је о задацима који подразумевају да ученик расуђује о реалним проблемима и животним ситуацијама, односно чије решавање подразумева пажљиво промишљање, процену разних елемената дате ситуације. То се, пре свега, односи на увиђање одређених, на први поглед, нелогичности, замки, нереалности у формулацији и односима у садржају задатка и сл.

Анализа садржаја по разредима показује да се број задатака у уџбеницима математике који пружају могућности за развијање способности осетљивост за проблеме повећава из разреда у разред (табела 1). Најмањи број задатака (4 или 0.08%) евидентиран је у уџбеницима математике за први разред основне школе. Треба напоменути да у већини уџбеничких комплета за овај разред нема задатака у процесу чијег решавања долази до изражаја осетљивост за проблеме.

Табела 1. Заступљеност задатака који пружају могућности за развијање осетљивости за проблеме у уџбеницима математике по разредима

□□□□□□	□□□□ □□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□ □	□□□□ □□□□□□□□ □□	□□□□□□ □□□□ □□□□□□□□ □	□□□□□□□□□□ □□ □□□□□□□□	f	%
	I	7	14	5168		
II	6	12	4977	31	0,62%	
III	6	13	6009	35	0,58%	
IV	7	14	6439	40	0,62%	
□□□□□□	26	53	22593	110	0,49%	

Један од четири задатка која смо евидентирали у уџбеницима математике за први разред основне школе, а погодан је за развијање способности осетљивост за проблеме јесте Пример 1.

Пример 1.

„У сваком углу собе седи по мачка. Колико мачака види свака мачка?“
 (Рајшп и сар. 2007: 49)

Осетљивост за проблеме долази до изражаја у способности ученика да се суздржи од пребрзог закључивања и да по аутоматизму да постоје 4 угла собе не каже 4 мачке. Треба замислити конкретну ситуацију (4 угла собе), али и да свака мачка види 3 мачке.

У уџбеницима математике за други разред основне школе идентификовано је знатно више задатака у процесу чијег решавања ученици треба да испоље осетљивост за проблеме (31 или 0.62%). Један од евидентираних задатака је следећи пример.

Пример 2.

„У кеси је 5 поморанџи. Како ћеш поделити пет поморанџи на петоро деце тако да сви добију једнако, а да једна поморанџа остане у кеси?“
 (Маринковић и сар. 2004: 46)

Решавање задатка на први поглед изгледа немогуће због чињенице да је петоро деце, пет поморанци и да једна поморанца треба да остане у кеси, тако да изгледа да недостаје једна поморанца да би се задовољили сви услови. Осетљивост за проблеме се огледа у уочавању замке у формулацији да не недостаје једна поморанца, већ да једно дете треба да добије кесу и у њој поморанцу.

И у уџбеницима математике за трећи разред основне школе идентификован је приближно исти број задатака као у другом разреду, то јест, 35 задатака, што у односу на укупан број задатака (6009) износи 0.58%. Илустрације ради, навешћемо примере два таква задатка (Пример 3 и Пример 4).

Пример 3.

„Мина и Тина су рођене истог сата, дана, месеца и године, од истих родитеља и у истом граду, а нису близнакиње. Шта су оне?“
[Стефановић 2006: 29]

Експлицитно дат податак је да се ради о две девојчице, као и да оне нису близнакиње. Ученици са развијеном осетљивошћу за проблеме ће увидети да се ради о девојчицама које су рођене као тројке.

Пример 4.

„Катина мама је ставила 4 кромпира да се пеку. Сваком кромпиру је потребно пола сата да се испече. Колико времена је потребно да ручак буде готов?“ [Стефановић 2006: 48]

Информација која је дата у садржају задатка *Сваком кромпиру је потребно пола сата да се испече*, ученике код којих није развијана осетљивост за проблеме наводи на закључак да је за 4 кромпира потребно 2 сата да се испеку. Осетљивост за проблеме долази до изражаја у увиђању и процени реалности дате ситуације и закључка који није експлицитно дат да се 4 кромпира истовремено пеку и да ће за њихово печење бити потребно времена колико за сваки појединачно, то јест пола сата.

Највише задатака који пружају могућности за развијање способности осетљивост за проблеме евидентирали смо у уџбеницима математике за четврти разред основне школе. Број тих задатака износи 40, што је 0.62% у односу на укупан број задатака у уџбеницима математике за овај разред. Неки од тих евидентираних задатака су Пример 5, Пример 6 и Пример 7.

Пример 5.

„Један човек каже: – Имам 2 ћерке. Свака од њих има једног брата. – Колико деце има тај човек?“ [Јоксимовић 2008: 139]

На први поглед, на основу датих информација у садржају задатка чини се да се ради о четворо деце: две ћерке и два сина. Ученици са развијеном осетљивошћу за проблеме увиђају да се ради о троје деце: две сестре и један брат, на основу чега закључују да човек има троје деце.

Пример 6.

„Одговори брзо!

Колико деоних тачака добијаш ако на полуправу нанесеш 5 јединичних дужи једну за другом?“ [Дејић и сар. 2007: 51]

Често поред задатака чије решавање подразумева осетљивост за проблеме стоји *Одговори брзо!* Разлог је што се овакви задаци често ученицима задају усмено, од њих се тражи пажња у слушању и добро и брзо расуђивање. Тако ученици у наведеном примеру по аналогiji 5 јединичних дужи најчешће погрешно закључују да се ради о 5 тачака, занемарујући почетну тачку.

Пример 7.

„Коцка направљена од белог стиропора ивице 1dm обојена је са свих страна плавом бојом, а затим исечена на коцке ивице 1cm.

Колико има коцки чије су 3 стране плаве?

Колика је површина свих оних коцки чије су само две стране плаве?

Колико има коцки чијих је тачно 5 страна белих?

Колика је површина коцке која се може саставити од потпуно белих коцки?“ [Марковић и сар. 2008: 114]

Решавање задатка захтева осетљивост за проблеме који долази до изражаја у ситуацијама извођења закључака о броју коцки на основу захтева о боји стране коцке. Ученик треба да увиди мноштво на први поглед скривених података и продре у скривене односе између појединачних коцки и коцке у целини и тако закључи о боји страна коцке.

Анализом примера увиђамо велику сличност у захтевима који се постављају пред ученике, као и да се у квалитативном смислу праве мали помаци у избору задатака у процесу чијег решавања долази до изражаја осетљивост за проблеме из разреда у разред.

ЗАКЉУЧАК

Развијена осетљивост за проблеме представља важну димензију мишљења ученика. Она доприноси разумевању математике и решавању математичких задатака као независних од одређеног шаблона. Садржаји (задаци) који доприносе њеном развијању занимљиви су ученицима, они их воле и радо се упу-

штају у њихово решавање (Maričić & Špijunović 2013: 13). Поред тога, могу се решити без великог познавања садржаја и због тога вешт и креативан учитељ увек може да их искористи како би заинтересовао ученике за учење математике, разбио шаблонизам у раду, унео дух забаве, разоноде, али истовремено и искорењавао шаблонизам у мишљењу код ученика, подстицао другачији приступ у решавању задатка и подстицао развијање стваралаштва и критичности у мишљењу прожетим јасном логиком у размишљању. На тај начин, у извесном смислу, освежавају наставу математике, а то је оно чему почетна настава математике треба да тежи.

Анализом садржаја уџбеника математике за први, други, трећи и четврти разред основне школе дошли смо до закључка да су задаци у процесу чијег решавања ученици треба да испоље *осетљивост за проблеме* у малој мери заступљени у овим уџбеницима. Од укупно 22.593 задатака само 110 или 0.49% идентификовано је као задаци у процесу чијег решавања долази до изражаја ова способност. Овакав резултат указује и на оријентацију наставе математике у млађим разредима основне школе данас, која је окренута ка усвајању садржаја, а мање ка развоју ученичких способности.

Број задатака у уџбеницима математике који пружају могућности за развијање осетљивости за проблеме повећава се из разреда у разред. Најмањи број задатака идентификовали смо у уџбеницима математике за први, а највећи у уџбеницима математике за четврти разред основне школе.

Овако мали број задатака у уџбеницима математике који пружају могућности за развијање осетљивости за проблеме не треба да представља ограничавајући фактор у развијању ове способности мишљења. Учители могу сами, на основу понуђених идеја да конструишу нове ситуације и задатке, који омогућавају развијање ове способности и тако, у извесном смислу, унапређују почетну наставу математике, освежавају је уносећи дух шале и забаве, а тиме додатно мотивишу ученике за изучавање математике.

Литература

- Баковљев, М. (1971). *Основни недостаци практичне реализације захтева за мисаону активизацију ученика у наставном сазнајном процесу*. Београд: Научна књига.
- Bel, D. et all. (2011). *Principi i velike ideje naučnog obrazovanja*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Дејић, М., Милинковић, Ј., Ђокић, О. (2007). *Математика, уџбеник за четврти разред са задацима за вежбање* (1 део). Београд: Креативни центар.

- Jacobs, V. R., Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., Battey, D. (2007). Professional development focused on children's algebraic reasoning in elementary schools. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 258–288.
- Јоксимовић, С. (2008). *Математика 4б*, уџбеник за четврти разред основне школе. Београд: Едука.
- Кваšчев, Р. (1969). *Развијање критичког мишљења код ученика*. Београд: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Квашчев, Р. (1976). *Психологија стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маринковић, С., Беговић, Д., Маринковић, Јб. (2004). *Математика за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Маричић, С. (2006). *Подстицање стваралачког рада у математици*. Ужице: Учитељски факултет.
- Маричић, С. (2009). Операционализација критичког мишљења као услов његовог развијања у настави математике. У: К. Шпијуновић (ур.): *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада* (479–488). Ужице: Учитељски факултет.
- Маричић, С. (2011). *Почетна настава математике и развијање критичког мишљења ученика* (докторска дисертација). Ужице: Учитељски факултет.
- Maričić, S., Špijunović, K. (2013). Developing Problem Sensitivity in Elementary Mathematics Education. In R. Nikolić (ed.): *Current Trends in Educational Science and Practice 6*, International proceedings of scientific studies 6. Užice: Učiteljski fakultet. Nitra: Faculty of Education. Usti nad Labem: Faculty of Education, 9–15.
- Марковић, Б., Милошевић, Б., Јевтић, З. (2008). *Разиграна математика за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Монтењ, М. (1953). *Огледи о васпитању*. Београд: Педагошко друштво НРС.
- NCERT, National Council of Educational Research and Trainin (2006). Position Paper National Focus Group on Teaching of Mathematics.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н., Трнавац, Н. (1980). *Педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. (1981). *Изабрана дела*. Осијек.
- 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* (2005). Просветни преглед.
- Рајшп, М., Јовановић, М., Жиц, Ј. (2007). *Игра бројева и облика*, математика за први разред основне школе (1. део). Београд: Klett.
- Стефановић, А. (2006). *Математика*, уџбеник за трећи разред основне школе са задацима за вежбање (2. део). Београд: Креативни центар.

- Sfard, A., Kieran, C. (2001). Cognition as communication: Rethinking learning-by-talking through multi-faceted analysis of students' mathematical interactions. *Mind, Culture and Activity*, 8 (1), Lawrence Earlbaum, 42–76.
- Шпијуновић, К. (1994). *Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Шпијуновић, К. (2005). *Стваралачко мишљење и математичко образовање*. Ужиче: Учитељски факултет.
- Špijunović, K., Maričić, S. (2011). Development of pupils' critical thinking in the initial teaching of mathematics, *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*. Novo Mesto: Pedagoška obzorja, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 26 (4), 66–76.
- Wheeler, D. (1982). Mathematisation Matters, *For the Learning of Mathematics*, 3(1), 45–47.

Doc. Dr. Sanja Maricic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

Prof. Dr. Krstivoje Spijunovic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

TEXTBOOKS IN THE FUNCTION OF DEVELOPING SENSITIVITY TO PROBLEMS IN THE TEACHING OF MATHEMATICS

Summary

The authors point to the importance of developing mathematical thinking in mathematics teaching and in this context draw attention to the *sensitivity to problems* as an important dimension of the students' opinions, which contributes to the understanding of mathematics and to solving mathematical problems. The starting point is the opinion that this ability can be successfully developed through the content of mathematics teaching, so they focus their attention on the role of textbooks in creating the conditions for its development. For this purpose, on a sample of 53 mathematics textbooks, which are used in primary schools in the Republic of Serbia, and which are using the technique of content analysis, the presence of tasks that provide opportunities to develop sensitivity to the problems in the teaching of mathematics in junior primary classes was identified. The results show that in the textbooks, the tasks that demand the sensitivity to the problems for their solution, are represented on a small scale (0.49% of the total number of tasks) and that the least number of these tasks is identified in math textbooks for the first, and the greatest number in the textbooks for the fourth grade of elementary school.

Key words: *sensitivity to problems, textbook, task, the initial teaching of mathematics.*



Доц. др Оливера Ј. Ђокић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА КАО СТРУКТУРНА КОМПОНЕНТА ИНОВАТИВНОГ МОДЕЛА УЧБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Све више је примера појаве нове генерација учбеника математике за ниже разреде основне школе који, за разлику од ранијих, воде дијалог са ученицима и видљиво користе диференцијацију наставе. Циљ рада је представљање концепта иновативног модела учбеника за 4. разред као једне практичне имплементације који подржава конструктивистички приступ настави у „реалном окружењу“ и његове структурне компоненте, с посебним аспектом на битну одлику – диференцијацију. У раду се позивамо на резултате изведеног експерименталног истраживања у оквиру ког је праћен ефекат наставног приступа „реално окружење“, подржан концептом иновативног модела учбеника у области геометрије. Резултати су показали да одабрани наставни приступ подржан учбеником позитивно утиче на постигнућа и мотивацију ученика 4. разреда. Постигнута диференцијација као структурна компонента иновативног учбеника представља добру основу за развој мишљења ученика, подстицање на развој математичких способности ученика и помоћ ученицима у достизању виших нивоа знања и уобличавања математичког расуђивања (резоновања), чиме се обезбеђује подршка учитељима у диференцираној настави.

Кључне речи: *структурисање учбеничких целина, диференцијација, иновативни учбеник математике, РМО.*

УВОД

Све већу пажњу истраживача математичког образовања закупа учбеник који је подршка наставнику у наставном процесу и изабраном наставном приступу. Тако се традиционални наставни приступ препознаје као прилагођавање захтевима тестирања знања ученика уместо да је у функцији истраживања, као и сам учбеник (посебно због тога што се учбеник сматра једном од главних снага образовних промена). Осим резултата и анализа међународних истраживања постигнућа ученика из математике, на пример TIMSS, које указује на значај учбеника и његово коришћење у настави, учбеници представљају основу за планирање наставе и остваривање снажног утицаја на садржај учења, те како се оно одвија (Barabash & Guberman, 2013; Robitaille & Travers, 1992). Фан и сарадници дају преглед истраживања о учбеницима математике у науч-

ној публикацији у последњих шест деценија, бавећи се идејом развоја уџбеника и даљим правцима његовог истраживања, посебно потврђујући потребу експерименталног истраживања и како ученици користе уџбеник (Fan et al., 2013). Отуда и наше опредељење за представљање резултата изведеног експерименталног истраживања иновативног модела уџбеника математике за 4. разред, те приказ концепта уџбеника и његових структурних компоненти, са посебним нагласком на диференцијацију. Осврнимо се прво на одлике диференциране наставе у настави математике и дајмо преглед неких значајних радова истраживача математичког образовања.

ПРЕТХОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Диференцирана настава подразумева такво методичко уобличавање које уважава разлике које постоје међу ученицима и на основу њих врши се груписање ученика према неким сличним особинама, на пример према интелектуалном нивоу ученика, њиховим претходним знањима, интересовањима ученика, темпу учења, ставовима ученика према учењу, мотивацији за учење итд., како би се омогућио оптимални развој сваког појединог ученика (Гусев, 2003; Дејић – Егерић, 2007). Гусев сматра да диференцирана настава поштује доминантне карактеристике група ученика и може се посматрати као једно од средстава за постизање индивидуалног прилаза ученику (Гусев, 2003). Притом, ниво ефикасности ове наставе зависи од могућности откривања и уважавања индивидуалних карактеристика група ученика и од нивоа развијености средстава за управљање наставно-сазнајном активношћу ученика.

Иначе, могу да се издвоје различите врсте диференциране наставе, нпр. унутрашња (по нивоима), спољашња (специјализована), широка, дијагностичка и непрекидна (Гусев, 2003). Дорофејев и сарадници под диференцијацијом по нивоима подразумевају систем наставе где сваки ученик, савлађујући одређени минимум општеобразовног знања, добија могућност да превасходну пажњу посвети усмерењима која највише одговарају његовим склоностима. Притом се диференцијација по нивоима манифестује тако да ученици истог разреда са истим програмом и уџбеником могу да усвајају градиво на различитим нивоима (Дорофеев et al. 1990, према: Гусев, 2003).

Промовисање диференциране наставе у циљу подстицања стручне јавности у нашим условима у разматрању утицаја на целокупан наставни систем проналазимо у радовима Дејић и Егерић и Милинковић и Дејић (Дејић – Егерић, 2007; Милинковић, Дејић, 2012). Тако се разматра спровођење унутрашње садржајне диференцијације, као могућег облика диференцијације погодне за наше услове наставе, где циљеви и задаци наставе математике не подлежу диференцијацији, већ само обим, дубина, степен тежине, сложености и апстрактности наставног садржаја као и темпо и начин усвајања градива (Дејић – Егерић, 2007).

У разматрању улоге и значаја диференциране наставе у раду са потенцијално даровитим за математику, Маричић и Милинковић извели су истраживање с циљем да испитају мишљење учитеља о заступљености диференциране наставе, да идентификују проблеме који прате организацију ове наставе и утврде мере које би требало предузети како би ова настава била више заступљена у раду са ученицима (Маричић – Милинковић, 2014). Истраживање показује да учитељи повремено примењују диференцирану наставу, наводећи као једну могућу меру која може да допринесе побољшању рада у том смислу израду уџбеника математике који би био подршка диференцираној настави.

Код унутрашње садржајне диференцијације сам наставник је пред захтевом фронталног облика наставе, али и пред захтевом да уважава способности и могућности појединих ученика који се, углавном, упућују у самостални рад. Наставник је у обавези да одреди однос између захтева фронталне наставе, где је садржај за све ученике исти, и захтева индивидуалног облика наставе, где је наставни садржај диференциран према обиму и степену сложености. Али, диференцијација се не састоји само у изради диференцираних захтева програмских садржаја, већ и у различитим приступима ученицима, различитим начинима мотивације итд. А управо је ово битна одлика примењеног иновативног уџбеника за 4. разред (Дејић и сар., 2012а) који својим концептом прати наставни приступ „реално окружење“ утемељен у теорији Реалистичног математичког образовања (РМО) (Ђокић, 2013; Ђокић, 2014; Djokic, 2014), о коме ћемо касније нешто више рећи.

У уџбеницима математике углавном се недовољно водило рачуна о могућностима укључивања механизма диференцијације по нивоима у наставном процесу. У наше време постоје (тачније, почињу да се обликују) елементи таквог прилаза школском уџбенику. У савременим уџбеницима много се ради на диференцијацији по нивоима: појављује се градиво за индивидуални рад, јасно се издваја градиво које је обавезно за све ученике, уопште можемо рећи да се много напора улаже у циљу диференцијације система задатака. Гусев истиче да је потребно посветити пажњу почетној фази наставе математике како би се што је пре могуће ударили темељи мотивације, радозналости, математичког развоја (Гусев, 2003). Не ради се, наравно, о проширењу садржаја наставног градива. Чак и на нивоу традиционалног наставног приступа и градива могу се разматрати занимљиве серије задатака. Фокус је на развоју интуиције и имагинације (Ђокић, 2007; Ђокић 2013). Данас се појављују такви материјали већ за децу предшколског узраста.

Прикажимо најзначајније резултате изведеног истраживања о уџбенику математике (Ђокић, 2013; Ђокић, 2014; Djokic, 2014). Циљ истраживања је испитивање на који начин иновативни уџбеник у геометријским садржајима 4. разреда утиче на постигнућа ученика (когнитивни аспект укључује ученичка постигнућа и резоновање / расуђивање, док афективни укључује ученичку мотивацију и активацију). Код експерименталне групе је, као незави-

сна варијабла, уведен иновативни уџбеник. Зависна варијабла је успех ученика изражен кроз разлику постигнућа на тестовима знања (пре-тест и ретест), исказану по завршетку обраде уџбеничке теме *Квадар и коцка*. Анализа података изведена је на основу резултата тестова знања ученика добијена у сврху поређења постигнућа ученика по нивоима знања структурисаних задацима различитих типова, са истраживачким питањима: 1) Како увођење иновативног уџбеника утиче на постигнућа ученика из геометрије и мотивацију за учење? 2) Какав ће просек знања из геометрије показати ученици који уче по иновативном моделу у односу на ученике који уче по традиционалном уџбенику? У експерименталном истраживању пошло се од следећих хипотеза: 1) Иновативни модел уџбеника математике позитивно ће утицати на постигнућа ученика 4. разреда у геометрији и мотивацију ученика и 2) Остварена разлика у постигнућу ученика две наведене групе биће статистички значајна. У поређењу аритметичких средина просечених резултата за пре-тест по типовима задатака редом за експерименталну и контролну групу, резултати показују да су оне релативно сличне ($M_{E(p)} = 0,37$ и $SD_{E(p)} = 0,13$ и $M_{K(p)} = 0,38$ и $SD_{K(p)} = 0,15$), док се за ретест разликују – за експерименталну групу аритметичка средина значајно је већа ($M_{E(r)} = 0,43$ и $SD_{E(r)} = 0,19$ и $M_{K(r)} = 0,28$ и $SD_{K(r)} = 0,15$). У поређењу две групе с обзиром на укупно постигнуће на два теста добијен је очекивани раст средње вредности постигнућа ученика експерименталне групе. Разлика указује да постоји ефекат примењеног иновативног модела уџбеника на постигнућа ученика из геометрије. Резултати анализе варијансе за поновљена мерења (ANOVA) показују да постоји интеракција између фактора пре-тест – ретест и група када се посматра укупно постигнуће на целом тесту ($F(1,123) = 36,42$, $p < 0,05$). Добијена разлика статистички је значајна. Статистички се, дакле, потврдило дејство независне варијабле иновативни уџбеник на зависну варијаблу постигнуће ученика. Експериментална група значајно је напредовала. Прикажимо концепт примењеног уџбеника математике и анализирајмо његове битне структурне компоненте, те њихове одлике.

КОНЦЕПТ ИНОВАТИВНОГ УЏБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ ЗА 4. РАЗРЕД

Упориште одабраног наставног приступа лежи у теорији Реалистичног математичког образовања (РМО) у којој је процес учења заснован на идеји математике као вођеног процеса (поновног) открића математичких идеја са основним циљем разумевања поступка математизације (Van den Heuvel-Panhuizen, 2002; Micić, 1999). Иновативни модел уџбеника се види као практична имплементација која подржава конструктивистички приступ настави у „реалном окружењу“ (Милинковић и сар., 2008). Одговарајућим структурисањем уџбеничких целина може се постићи ефекат активирања ученичких потенцијала

за упознавање математичких појмова / поступака и решавање проблема. Предложено је структурисање уџбеничких целина кроз следеће компоненте / сегменте:

- активирање пажње (мотивација) и мотивациони задатак,
- проблематизација појма или поступка;
- увежбавање и меморисање кроз решавање задатака;
- диференцијација у уџбенику;
- проширивање и обogaћивање знања, истраживачки задаци и занимљиве информације;
- самовалуација (Милинковић и сар., 2008; Milinković – Ђокић, 2009; Ђокић, 2013; Ђокић, 2014; Djokic, 2014).

Дискутујмо о значајној структурној компоненти *диференцијацији у уџбенику математике*.

У примеру (слика 1 и слика 2) приказана је једна уџбеничка јединица из теме *Запремина квадра и коцке* (Дејић и сар. 2012а: 153–156). У њој се јасно издвајају и обележавају садржаји који су:

1) Обавезни за све ученике – израчунавање запремине квадра, а затим и његов специјални случај – коцка; непотпуном математичком индукцијом ученици се воде до уопштавања речима и симболима; у оквиру садржаја обавезних за све ученике решавају се и задаци који су показни примери за решавање (обележен као *пример 1*) и задаци за вођено увежбавање (обележени као 1, 2. и 3. задатак); након уџбеника, следе задаци различитог обима сложености у радној свесци (Дејић и сар., 2012b).

2) Садржаји у целинама намењеним као додатни диференцирани садржај (слика 2) за ученике који желе да их решавају у виду:

- *Задатка обележеног сијалицом (задатак плус)* (обележен као 4. задатак) за ученике који воле изазов и проблемске задатке; реч је о комбинаторном задатку и ученицима је већ пружена једна врста помоћи у тражењу тројки (без понављања) чији је производ (број 12) мерни број запремине квадра;
- *Истраживачки задатак* у ком се види да је математика свуда око нас; ученици се посебно упућују да праве извештаје о начину доласка до математичког решења проблема (биолошког садржаја);

Израчунавање запремине квадра и коцке

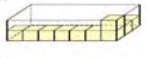
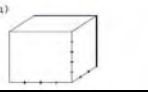
Посматрајмо слику тела. Како бисмо одредили укупан број коцака које испуњавају ово тело?

Ево једног начина.
 Посматрајмо први слој квадра и одредимо колико коцака има у њему.
 У једном реду налазе се 4 коцке.

Таквих редова у једном слоју је 5.
 На основу тога можемо да израчунамо број коцака у једном слоју:
 $5 \cdot 4 = 20$

Посматрајмо цело тело (све слојеве квадра).
 Таквих слојева је 3, па је укупан број коцака:
 $(5 \cdot 4) \cdot 3 = 20 \cdot 3 = 60$
 Можемо да закључимо да ово тело заузима исти простор као и 60 коцака, тј. они имају исту запремину.

 **1.** Колико коцака испуњава сваки од датих квадра на цртежима?

а)  б)  в) 
 г)  д)  ж) 

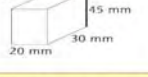
Често коцку димензије 1 cm (чија је запремина 1 cm³) називамо **јединичном коцком**.

 **Пример 1**
 Израчунајмо запремину квадра датог на слици помоћу јединичних коцки.



У једном реду налазе се 4 коцке од по 1 cm³.
 Запремина једног реда је 4 cm³.
 У једном слоју овог квадра има 7 таквих редова.
 Запремина једног слоја (7 редова) укупно износи (7 · 4) cm³.
 У целом квадрату таквих је слојева 3,
 па је запремина квадра на слици:
 $V = (7 \cdot 4 \cdot 3) \text{ cm}^3 = 84 \text{ cm}^3$

 **2.** Израчунај запремину квадра на слици према задатим димензијама

а)  б) 

Запремина квадра добија се множењем дужина његових ивица (дужине, ширине и висине квадра).

$V = a \cdot b \cdot c$



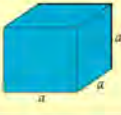
 **3.** а) Колико ивица коцке треба измерити да би се израчунала њена запремина?
 б) Израчунај запремину коцке на слици.



Коцка је квадрат код којег су све ивице међусобно једнаке (подударне).

Запремина коцке добија се множењем дужина њених ивица (дужине, ширине и висине коцке).

$V = a \cdot a \cdot a$



Слика 1. Приказ уџбеничке јединице *Израчунавање запремине квадра и коцке* (Дејић и сар. 2012а: 153–154)

- *Из историје математике* где се сазнаје како су у давна времена решавани проблеми са којима се ученик у овој књизи сусреће (чувени математички проблем дуплирања коцке који је могуће делимично решити на овом узрасту и на тај начин створити интуитивну представу о проширењу скупа природних бројева) и
- Део именован као *И ово је математика* као занимљиви задаци – проблеми који се решавају математичким поступцима/процедурама (упућујући на овај начин ученике да математику препознају у свакодневном окружењу и примењују математичке процедуре при решавању проблема и тражењу решења; нпр. расецање коцке и примена њених својстава).

4 Које димензије може да има квадар чија је запремина 12 dm^3 ?
 Задатак уради у свесци.

Дужина (dm)	*	*	*	*
Ширина (dm)	*	*	*	*
Висина (dm)	*	*	*	*
Запремина (dm^3)	12	12	12	12

И ово је математика

Дрвена коцка обојена плавом бојом по спољашњим странама исечена је на мање коцке.

а) Колико има мањих коцака чије су три стране обојене?

б) Колико има мањих коцака чије су две стране обојене?

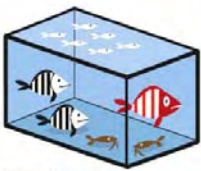
в) Колико има мањих коцака са само једном обојеном страном?

г) Колико има мањих коцака које су необојене (немају обојену ниједну страну)?

Истраживачки задатак

Планирали смо да направимо школски акваријум који запрема 150 л воде. У акваријуму би биле смештене тропске рибице. У табели су дати подаци о количини воде потребној за њихов живот.

Врста рибице	Запремина воде у којој рибица живи
Планински бели облак	3 dm ³
Зебраста	7 dm ³ 500 cm ³
Црвено-пругаста	9 dm ³
Брката	4 dm ³ 500 cm ³

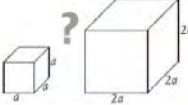


а) Желимо да акваријум има дужину 60 cm и ширину 50 cm. Израчунај колико је стакла потребно за прављење овог акваријума без поклопца.
 б) У акваријуму би живело најмање по 6 рибица од сваке наведене врсте. Колико би се још рибица и које врсте могло сместити у акваријум?
 Задатак има два решења. Направи извештај за своје одељење.

Из историје математике



Још су се стари Грци бавили проблемима запремине тела. Питали су се колика би била дужина ивице коцке која би имала два пута већу запремину од полазне коцке. Грци су тај проблем решавали цртањем, а не рачунањем. Већина је мислила да нова коцка треба да има два пута дужу ивицу од полазне коцке. Шта ти мислиш о томе? У свесци израчунај запремине обе коцке и упореди их.



Слика 2. Приказ уџбеничке јединице *Израчунавање запремине квадрата и коцке* (Дејић и сар. 2012а: 155–156)

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Наведено истраживање показало је да одабрани наставни приступ „реално окружење“ подржан уџбеником математике за 4. разред позитивно утиче на постигнућа и мотивацију ученика. Постигнута диференцијација у уџбенику помаже ученицима да достигну више нивое знања и уобличи математичко резонување, али се ствара и добра основа за развој мишљења ученика и подстицање на развој математичких способности. Постигнута диференцијација као структурна компонента иновативног уџбеника математике за 4. разред обезбеђује добру подршку учитељима у диференцираној настави.

У уџбеницима се све више јасно уочава тенденција која подржава диференцирану наставу (Гусев, 2003). Тако се у уџбеницима: 1) издваја садржај ко-

ји је обавезан за све (јасно назначени делови) и 2) велики број разноврсних задатака за чије решавање није потребно учење додатног градива. Све више је примера појаве једне нове генерације уџбеника математике за ниже разреде основне школе који, за разлику од ранијих, воде дијалог са ученицима и видљиво користе диференцијацију наставе (Истомина 2000; Петерсон 2000; Тарасов – Тарасова 1996; Давидов и сар., према: Гусев, 2003).

Диференцирани задаци у уџбеницима су природни наставак и развој самосталног рада ученика. Док се при подели на варијанте код састављања и реализације самосталног рада долази до проблема како узети у обзир индивидуалне карактеристике ученика, диференцирани задаци то чине аутоматски (Гусев, 2003). Сам принцип њиховог састављања и коришћења предвиђа континуирани прелаз од једних индивидуалних карактеристика и могућности на друге кроз осмишљени систем питања. Притом сваки ученик пролази исти почетни ниво, напредује својом брзином и постиже индивидуалне успехе. Систем диференцираних задатака има за циљ развој логичког мишљења ученика и развој њихових математичких способности, али и да се контролише ниво таквог развоја. Структура диференцираних задатака омогућава да се помогне ученицима да „достигну виши ниво знања“ (Гусев, 2003: 266). Такви задаци утичу на развијање систематичности мишљења, јасности и тачности, а омогућавају и да се евентуално открију ученици који имају склоности ка дедуктивном мишљењу на овом узрасту.

Могући су различити типови диференцираних задатака: а) једноставни диференцирани задаци за рад на часу који омогућавају да се утврди градиво, контролише ниво његовог усвајања, подстиче и развија мотивација за учење; б) диференцирани задаци вишег нивоа, намењени за индивидуалне домаће задатке и за рад при продубљеном изучавању предмета итд. У уџбеницима се специјално издвајају две врсте вежбања у којима се учење заснива на томе да: 1) ученик извлачи закључке и 2) објашњава како је дошао до закључака (Гусев, 2003). Ове вежбе би требало да обезбеде рад ученика целог одељења, где сваки ученик може да изрази своје мишљење и чује мишљење других.

Оно што јесте окосница заправо је стварање прилика (добро изабраних и обликованих дидактичко-методичких ситуација) у којима би ученици градили везе између математичких идеја у смислу њиховог разумевања. Смернице за даља истраживања била би уграђивање оних елемената у уџбенике математике који би обезбеђивали одговарајуће прилике за учење које су у функцији развоја математичког мишљења ученика (Djokić, 2013). Ово нас је подстакло да се осврнемо и на резултате истраживања Маричић и сар. (Maričić i sar., 2013). Добијени резултати истраживања указују на потребу проучавања улоге математичких задатака у једној дубљој и свеобухватнијој анализи при развоју критичког мишљења ученика, која би подразумевала и озбиљно дизајнирање уџбеника математике при избору одговарајућих садржаја (задатака) у почетној настави.

Литература

- Barabash, M., & Guberman, R. (2013). Developing Young Students' Geometric Insight Based on Multiple Informal Classifications as a Central Principle in the Task Design, In C. Margolinas (Eds.): *Proceedings of ICMI Study 22 Task Design in Mathematics Education* (293–301). Oxford: ICMI.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2002). Realistic Mathematics Education as work in progress; In F.-L. Lin (Eds.). *Proceedings of 2001 The Netherlands and Taiwan Conference on Mathematics Education 'Common Sense in Mathematics Education'* (1–42). Taipei: National Taiwan Normal University.
- Гусев, В. А. (2003). Дифференциация обучения математике в школе; у *Психолого-педагогические основы математике* (184–290). Москва: Вербум-М, Академия.
- Дејић, М. и Егерић, М. (2007). *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет.
- Дејић, М., Милинковић, Ј. и Ђокић, О. (2012а). *Математика – уџбеник за IV разред*. Београд: Креативни центар.
- Дејић, М., Милинковић, Ј. и Ђокић, О. (2012б). *Математика – радна свеска за IV разред*. Београд: Креативни центар.
- Ђокић, О. (2007). *Појам линије у почетној настави геометрије*. Београд: Учитељски факултет.
- Djokic, O. (2013). Mathematical Exercises as a Basis for Pupils' Mathematical Thinking Development, In *Proceedings 'Theoretical and Methodological Basis of Quality Education'* (in press). Belgrade: Teacher Training Faculty and State Higher Vocational School Nowy Sacz.
- Ђокић, О. (2013). *Реално окружење у почетној настави геометрије* (докторска дисертација). Београд: Учитељски факултет.
- Djokic, O. (2014), RME as a Teaching Approach – A Case Study of Elementary Geometry in Serbian Innovative 4th-Grade Textbook; In *Conference Booklet International Conference on Mathematics Textbook Research and Development 2014 (ICMT-2014)* (40–41), Southampton: University of Southampton. Retrived July 25, 2014 from the World Wide Web <http://blog.soton.ac.uk/icmtrd2014/files/2014/07/ICMT2014-conference-booklet.pdf>.
- Ђокић, О. (2014). Реално окружење у почетној настави геометрије, *Иновације у настави*, 2, 7–21. Retrived July 15, 2014 from the World Wide Web <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2014/07/AP-2014-1.pdf>.
- Maričić, S., Špijunović, K. & Malinović-Jovanović, N. (2013). The role of tasks in the development of students' critical thinking in the initial teaching of mathematics; In J. Novotna & H. Moraová (Eds.): *Proceedings 'Tasks and tools in elementary mathematics'* (204–212). Prague: Charles University.

- Маричић, С. и Милинковић, Н. (2014). Диференцирана настава у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику, у: *Methodological Aspects Of Teaching Mathematics* (16–17). Јагодина: Факултет педагошких наука. Retrived August 26, 2014 from the World Wide Web <http://matm2014srp.blogspot.com/>.
- Милинковић, Ј., Ђокић, О. и Дејић, М. (2008). Модел уџбеника као основе активног учења у настави математике, *Иновације у настави*, 1, 70–79. Retrived Jun 5, 2014 from the World Wide Web http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/INOVACIJE_1_08.pdf.
- Милинковић, Ј. и Ђокић, О. (2009). Уџбеник математике за активног ученика, у: *Škola po Mjeri* (483–498), Пута: Свеучилиште *Jurja Dobrile*.
- Милинковић, Ј. и Дејић, М. (2012). Образовни стандарди – основа диференциране наставе математике, *Иновације у настави*, 2, 97–104. Retrived August 25, 2014 from the World Wide Web <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/Inovacije201202.pdf>.
- Micic, V. (1999). Discovery learning – probably a new approach; In *Proceedings of the 16th Panhellenic Conference on Mathematical Education* (114–117). Retrived August 26, 2014 from the World Wide Web <http://eudml.org/doc/235950>.
- Robitaille, D. F. & Travers, K. J. (1992). International studies of achievement in Mathematics, In *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, D. A. Grouws (Eds.) (687–709). New York: Macmillan Publishing Company.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: development status and directions, *ZDM Mathematics Education*, 5, 633–646.

Doc. Dr. Olivera J. Djokic

University of Belgrade, Teachers` Training Faculty

DIFFERENTIATION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF THE INNOVATIVE MODEL OF MATHEMATICS TEXTBOOK

Summary

There are more and more examples of the appearance of a new generation of math textbooks for lower grades of elementary school, which unlike the earlier ones, lead a dialogue with students and visibly use differentiation of teaching. The aim of this paper is to present the concept of an innovative model of a textbook for the 4th grade as a practical implementation that supports the constructivist approach to teaching in the 'real environment' and its structural components, with special attention to the essential feature - differentiation. In this paper, we refer to the results of a derived experimental research in the framework of which the effect of teaching approach 'real environment' supported by the concept of an innovative model of a textbook in the field of geometry were followed. The results showed that the chosen teaching approach supported by a textbook positively affected the achievement and motivation of students in the 4th grade. Differentiation achieved as a structural component of an innovative textbook provided a good basis for the development of students, encouraged the development of mathematical skills of students and helped students in achieving higher levels of knowledge and in shaping the mathematical reasoning which provided support to teachers in differentiated instruction.

Key words: *structuring teaching units, differentiation, innovative textbook of mathematics, RMO.*



Проф. др Драгица Ц. Милинковић

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина

Проф. др Миленко Т. Пикула

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале

ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ БАЗИЧНОГ ШКОЛСКОГ ЦИКЛУСА

Апстракт: Разматрање битних карактеристика наставе математике у данашњим условима, њених квалитета и проблема, те могућности осавремењавања, првенствено подразумева сагледавање циљева, задатака и исхода учења, те укупних математичких компетенција у млађим разредима основне школе.

Имајући у виду резултате бројних истраживања који показују да традиционални приступ настави математике базичног школског циклуса не даје адекватан одговор на захтјеве савремене методике, намеће се потреба за имплементирањем нових методологија и приступа настави, првенствено везаних за информатизацију и оних којима се математика интерпретира као људска дјелатност, а наставни процес као активност рјешавања свакодневних животних проблема, то јест проблема из контекста.

Рад је, у том смислу, оријентисан на истраживање наставе математике базичног школског циклуса, индиковање актуелних проблема и њихово превазилажење примјеном савремених метода и приступа настави. Акценат је на образовном софтверу који је детерминисан реалистичким приступом и контекстуализацијом наставе, те методом моделовања која посредује између реалног друштвеног окружења и „свијета“ математике у процесу рјешавања „природних“ проблема.

Наведени аспекти предмета истраживања су теоријски елаборирани уз анализу расположиве литературе и информација које се односе на наведену проблематику. Они су усмјерили организацију и ток истраживања на основу кога се научним закључивањем дошло до научних резултата о унапређењу базичног математичког образовања.

Кључне ријечи: *проблеми наставе математике, реалистички приступ, контекстуализација наставе, метода моделовања, образовни софтвер.*

УВОД

Разматрање битних карактеристика наставе математике у данашњим условима, њених квалитета и проблема, те могућности осавремењавања, првенствено подразумева сагледавање циљева, задатака и исхода учења, те укупних математичких компетенција у млађим разредима основне школе.

Имајући у виду резултате бројних истраживања који показују да традиционални приступ настави математике базичног школског циклуса не даје адекватан одговор на захтјеве савремене методике (Милинковић, 2002; Милинковић, 2006, Милинковић, Пикула 2011; Милинковић 2013), намеће се потреба за имплементирањем нових методологија и приступа настави, првенствено везаних за информатизацију и оних којима се математика интерпретира као људска дјелатност, а наставни процес као активност рјешавања свакодневних животних проблема, то јест проблема из контекста.

Наведени аспекти у основи детерминишу софтверско-реалистички приступ настави који се значајно разликује од математике у актуелним уџбеницима с обзиром да у њему доминирају „прави природни“ проблеми који, у цјелини посматрано, немају „правила“ за рјешавање, него се оно своди на познавање одређених правила рачунских операција и основних законитости математике. За разлику од контекста као полазишта реалистичког приступа, у традиционалном математичком образовању контекст се примјењује по образцу „дидактичке инверзије“, што подразумева да се прво „учи математичка“, а потом примјењује у реалним животним ситуацијама. Сходно томе, у традиционалним уџбеницима математике већина проблема је изолована из контекста који се појављује само у кратким секвенцама или на крају наставне јединице. Зато се ученици суочавају са тешкоћама када наиђу на контекстуалне проблеме јер их најприје морају „издвојити“ из контекста, те након тога приступити рјешавању.

1. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Индиковани актуелни проблеми наставе математике базичног школског циклуса упућују наставнике на проналажење адекватних начина за њихово превазилажење, првенствено оних који се односе на примјену савремених метода и приступа настави. У том смислу, акценат је на образовном софтверу који је детерминисан реалистичким приступом и контекстуализацијом наставе, те методом моделовања која посредује између реалног друштвеног окружења и „свијета“ математике у процесу рјешавања „природних“ проблема.

1.1. Појам и карактеристике реалистичког математичког образовања

Реалистичко математичко образовање представља одговор на потребу реформе традиционалног система наставе. Његова данашња форма је детерминисана Freudenthalovim (Freudenthal, 1991) гледањем на математику као хуману активност која мора бити повезана са реалним свијетом, а која се значајно разликује од математике у актуелним уџбеницима коју ученици уче. Он истиче да је кључни процес у математичком образовању *математизација*, коју, првенствено, сматра као активност, а појмовно је тумачи као аналогон аксиоматизацији, формализацији, шематизацији.

Појмовним одређењем математизације бавили су се и De Lange, Treffers, Gravemeijer и др.

De Lange математизацију карактерише као „организовање и структурирање активности, примјерених нивоу стечених математичких знања и способности ученика који се користе за откривање непознатих математичких правила, релација и структура“ (De Lange 1987: 43). Он уводи појам *концептуалне математизације* и схематски показује да процес развијања математичких појмова и идеја полази од реалног свијета и у њему се завршава одражавањем математичког рјешења (*схема 1*) (De Lange, 1996).

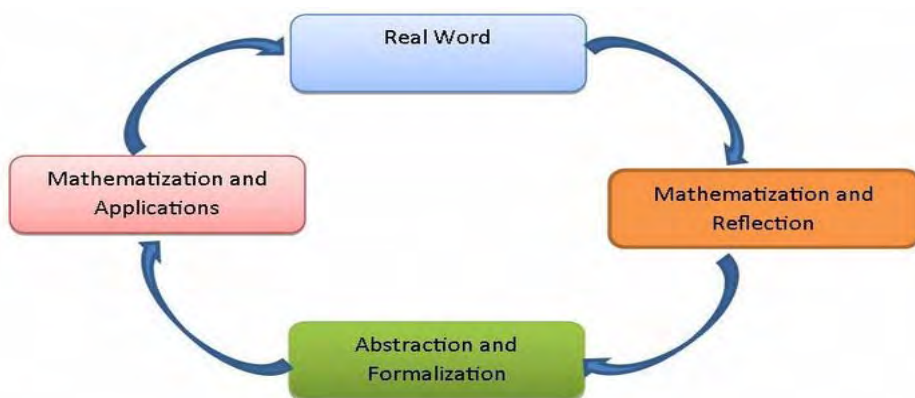


Схема 1. Концептуална математизација

Treffers уводи појмове *хоризонталне* и *вертикалне* математизације како би објаснио разлику између трансформисања реалног проблема у математички проблем и процеса његове обраде унутар математичког система (Treffers, 1978, 1987). Он наглашава коришћење проблемских ситуација из реалног свијета, не само у фази примјене математичких знања, него као полазишта учења и поучавања (Treffers, 1993).

Према Gravemeijeru математизација „углавном укључује генерализацију и формализацију; формализација обухвата моделовање, симболизацију, шематизацију и дефинисање, док генерализација има смисао рефлексije“ (Gravemeijer 1994: 83). Хоризонталну и вертикалну математизацију представља схемом која слиједи (*схема 2: хоризонтална математизација – вертикална математизација* $\Rightarrow$) (Gravemeijer, 1990).

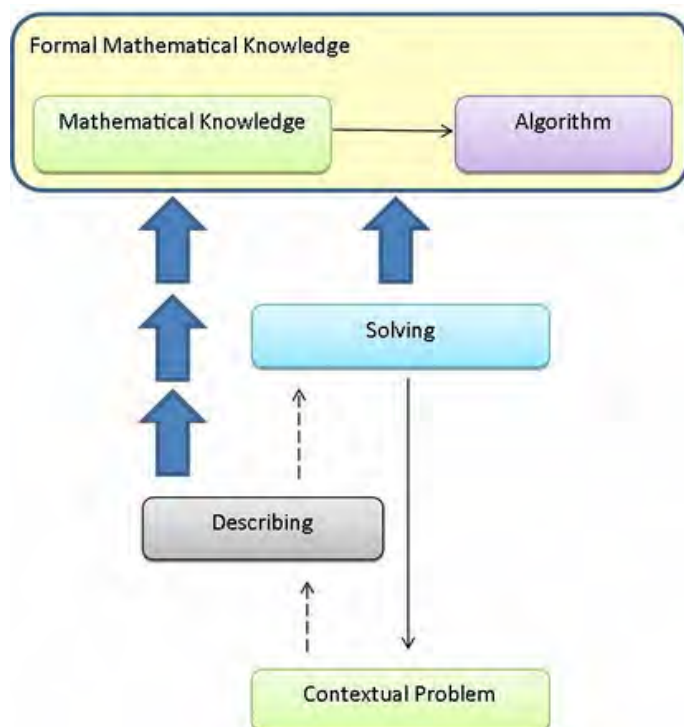


Схема 2. *Хоризонтална и вертикална математизација*

С обзиром да реалистичко математичко образовање представља одговор на потребу реформе традиционалног система наставе, сагледавање његових карактеристика најбоље је вршити у поређењу са карактеристикама конвенционалног образовања којим се у настави математике стичу „школска“, у пракси неупотребљива знања. У актуелном систему, између осталог, сврху учења ученик види у рјешавању задатака, а не у разумијевању проблема, пажњу усмјерава на симболе (знакове), а не на битне податке и услове у задатку, оријентише се на меморисање потребних корака у рјешавању задатка, а не на повезивање нових са претходно стеченим знањима, односно стварање смислених веза међу садржајима, чиме се отежава мишљење и закључивање, а учење доживљава као принуда, а не као потреба да се проналази смисао у садржајима учења (Milinković 2013: 11).

У поређењу са конвенционалним механичким приступом настави математике, реалистички приступ карактеришу следеће предности:

- контекстуални проблеми (реалне ситуације) као полазишта учења и поучавања;
- учење засновано на активности и конструкцијама ученика;
- смислено усвајање математичких концепата и неформалних процедура;
- из „modela of“ у „model for“ (из ситуационог, преко референтног до општег модела);
- интерактивно учење;
- дискусија и рефлексција;
- прожимање више наставних тема и поступака учења;
- математизација.

1.2. Контекстуализација и моделовање у почетној настави математике

Контекстуални проблеми представљају кључни аспект реалистичког математичког образовања у коме се термин контекст односи првенствено на реалну ситуацију у којој се генерише проблем, која подстиче математичке активности и практичну примјену математичких знања.

Меуер и сарадници дефинишу улоге контекста у настави и учењу математике које су најчешће у интерактивном односу:

- мотивише ученике да истраживањем уче математiku;
- омогућава ученицима да примјењују стечена математичка знања и способности;
- служи као извор нових математичких спознаја;
- указује на стратегије рјешавања проблема;
- доприноси разумијевању математике (Meyer et al. 2001: 523).

Контекстуални проблеми су „прави природни“ проблеми који, у цјелини посматрано, немају „правила“ за рјешавање, него се оно своди на познавање одређених правила рачунских операција и основних законитости математике. Ученик „да би могао да ријешити неки проблем, мора да располаже одговарајућим појмовима и правилима. Он мора да је већ у стању да примијени извјесне когнитивне способности, нпр. да анализира околности, да упоређује, да успоставља односе. Мора бити у стању да примијени хеуристичка правила“ (Zech F., 1999: 208).

У том смислу, контекст карактеришу следеће одреднице:

- садржи проблем чије рјешавање „захтијева“ алгоритам непознат ученицима;

- ученици разумију значај и релевантност проблема;
- иако ученици не могу одмах да ријеше проблем, а не знају ни алгоритам за његово рјешавање, имају знања и вјештине која повезују са проблемом и увјерени су да га упорношћу и трудом могу ријешити.

Како су контекстуални проблеми најчешће сложене структуре, процес њиховог моделовања и математизације пролази кроз више фаза (схема 3).

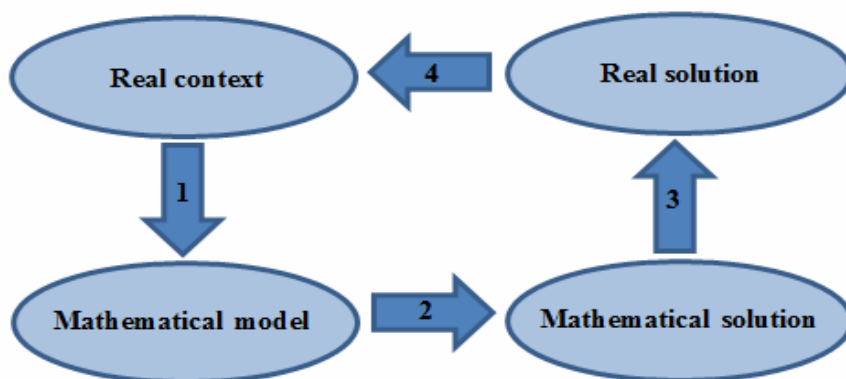


Схема 3. Моделовање контекстуалних проблема

Евидентно је да процес моделовања почиње индиковањем проблема у реалном свијету, у неком значајном контексту и у првој фази врши идентификација математичког аспекта проблема (величина и релација међу њима), те елиминисање небитних информација. Слиједи размишљање о представљању проблема математичким језиком, односно о математизацији реалне ситуације, те о математичким појмовима, правилима и поступцима неопходним у процесу рјешавања. У другој фази се формира математички (симболички) модел, те врше испитивања на њему, а по потреби и одређене трансформације. У трећој фази се, примјеном математичких концепата и метода, формулише математичко рјешење проблема, те врши његово превођење у „реално рјешење“ које се интерпретира и верификује у реалном контексту. На тај начин долазимо до спознаје да ли математички модел одражава све значајне аспекте реалног модела. На крају се нове „информације“ и стратегије, односно нова математичка знања, анализирају и упоређују са раније стеченим знањима, те врши њихова генерализација како би била примјенљива у различитим контекстима. Примјена развијених математичких концепата и метода у моделовању нових ситуација и процеса из свакодневног приватног, професионалног и друштвеног живота доприноси повећању нивоа њиховог разумијевања.

1.3. Образовни софтвер у функцији реалистичког математичког образовања

Ниво коришћења информационе технологије у друштву је све значајнија, а образовни системи и курикулуми у настави математике је дјелимично прате примјеном презентација и образовних софтвера.

Информатизација наставе математике базичног школског циклуса, као један од проблема савременог математичког образовања, има спољашње (материјалне) и унутрашње (психичке) баријере.

У групу материјалних баријера убрајамо недостатак компјутерске технологије, уређаја за пројекцију, образовних софтвера, електронских табли, интернет конекција одговарајуће брзине... Значајан проблем је и недостатак релевантних и легалних образовних софтвера за почетну наставу математике.

За савладавање унутрашњих баријера потребна је промјена личности наставника. Најфреквентније психичке препреке су:

- (не)знање енглеског језика,
- предност ученика у вјештинама за коришћење рачунара,
- страх од хардверских и софтверских проблема,
- недостатак вјештина за израду образовних софтвера,
- недостатак времена за израду образовних софтвера,
- недостатак методолошких вјештина за примјену рачунара.

Будући да образовни софтвери представљају најзначајнију компоненту учења путем компјутера у почетној настави математике и да им је циљ да на другачији, интересантнији и савременији начин омогуће сваком ученику долазак до потребних знања и умијећа из поменуте области, имајући притом сталну повратну информацију о успјешности савладавања градива, неопходно је повећати фреквентност њихове примјене и сходно томе, систематичним теоријским и практичним оспособљавањем наставника за њихово пројектовање и израду, радити на отклањању унутрашњих баријера.

Примјену образовног софтвера у учењу математике базичног школског циклуса илустроваћемо образовним софтвером *Моделовање контекстуалних проблема* који је детерминисан реалистичким приступом и контекстуализацијом наставе, те методом моделовања која посредује између реалног друштвеног окружења и „свијета“ математике у процесу рјешавања „природних“ проблема. Намијењен је ученицима петог разреда и у том смислу усклађен са програмским захтјевима и уџбеничком литературом.

Образовни софтвер је конципиран тако да ученицима пружа могућности индивидуалног напредовања, добијања повратних и помоћних информација, те

вредновања знања, уз могућност слушања музике која помаже при усвајању, задржавању и враћању информација. Замишљен је и реализован у виду веб-страница, што у знатној мјери смањује техничке захтјеве рачунара којим се покреће. Имајући у виду да је софтвер намијењен ученицима основне школе чија информатичка образованост још увијек није на задовољавајућем нивоу, посебна се пажња обратила на постизање интуитивности и лакоће при његовом коришћењу. За његово покретање довољно је ставити диск у ЦД-РОМ и после неколико секунди појављује се садржај на монитору (слика 1).



Слика 1. Уводни екран

2. МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је оријентисан на индиковање и конкретизовање актуелних проблема наставе математике базичног школског циклуса и њихово превазилажење примјеном савремених метода и приступа настави, првенствено везаних за информатизацију и оних којима се математика интерпретира као људска дјелатност, а наставни процес као активност рјешавања проблема из контекста. У том смислу, *циљ* овог истраживања је био да се испитају ставови наставника градских и сеоских школа о образовном софтверу *Моделовање контекстуалних проблема* који је детерминисан реалистичким приступом и сходно томе образовно-васпитних ефеката који се постижу његовом примјеном. У ту сврху примијењено је скалирање као истраживачка техника, а као мјерни инструмент скала ставова Ликертовог типа.

Истраживање је реализовано у VIII семестру школске 2012/2013. године у 36 основних школа Републике Српске (13 градских и 23 сеоске), уз помоћ студент-

ната студијских програма разредне наставе Универзитета у Источном Сарајеву, на узорку који су чинила 84 просвјетна радника из градских и 85 из сеоских школа.

На темељуведеног истраживања извршена је обрада квантитативних и квалитативних података.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Ставови наставника према образовном софтверу *Моделовање контекстуалних проблема*, пројектованим у складу са обиљежјима реалистичког приступа математичким садржајима, с акцентом на контекстуализацији наставе и математичком моделовању, имају значајне импликације на њихову примјену у настави.

Значај и улога образовног софтвера у превазилажењу индикованих проблема наставе математике базичног школског циклуса у градским и сеоским школама сагледани су кроз став према тврдњи „*Образовни софтвер Моделовање контекстуалних проблема доприноси превазилажењу актуелних проблема почетне наставе математике*“ и презентовани табелом 1 и графиком 1.

Табела 1. *Значај образовног софтвера у превазилажењу актуелних проблема почетне наставе математике у градским и сеоским школама*

Интензитет става	Средина у којој се школа налази			
	град		село	
	f	%	f	%
Изразито позитиван	28	33,33	26	30,59
Умјерено позитиван	36	42,86	37	43,53
Колебљив	14	16,67	15	17,65
Умјерено негативан	3	3,57	4	4,71
Изразито негативан	3	3,57	3	3,57
Скална вриједност	3,99		3,93	

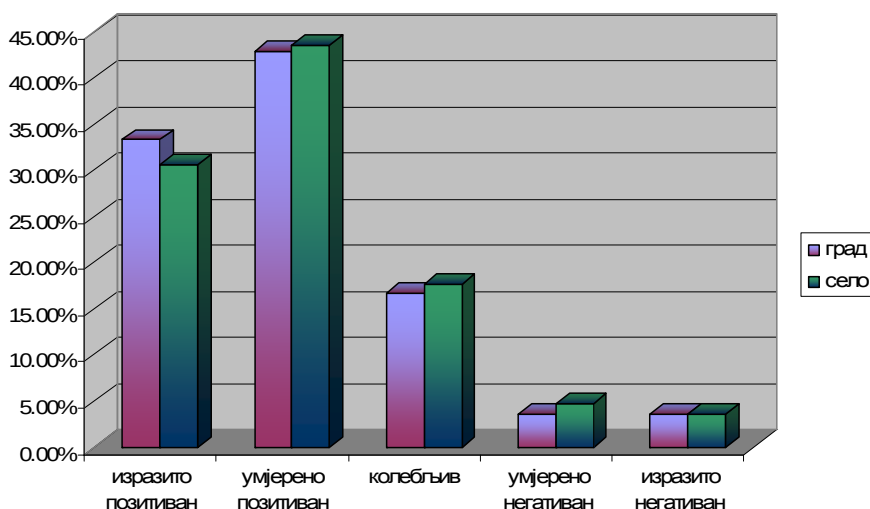
$$\chi^2 \text{ (Pearson-ov Hi – kvadrat) } 0,29; \text{ df} = 1; p = 0,59$$

Евидентно је да изразито позитиван однос има 33,33% наставника градске и 30,59% наставника сеоске средине, умјерено позитиван 42,86% наставника градске и 43,53% наставника сеоске средине, колебљив 16,67% наставника градске и 17,65% наставника сеоске средине, умјерено негативан 3,57% наставника градске и 4,71% наставника сеоске средине, а изразито негативан однос 3,57% наставника градске и 3,57% наставника сеоске средине.

Статистички показатељи (χ^2 , df, p) потврђују да наставници препознају значај и улогу образовног софтвера у превазилажењу индикованих проблема наставе математике базичног школског циклуса, односно предности реали-

стичког приступа математичким садржајима, те да не постоји значајна разлика у ставовима између испитаника у градским и сеоским школама, с обзиром да минимална разлика од 0,59 није статистички значајна ни на нивоу 0,05, ни на нивоу 0,01 па се може занемарити при анализи резултата истраживања.

Графикон 1. *Значај образовног софтвера у превазилажењу актуелних проблема почетне наставе математике у градским и сеоским школама*



У циљу потпуније анализе општег односа наставника градских и сеоских основних школа према образовном софтверу *Моделовање контекстуалних проблема*, неопходно је сагледати појединачне резултате сваког наставника који су у интервалу од 15 до 75, с обзиром да су одговори бодовани од 1 (потпуно неслагање) до 5 (потпуно слагање) (табела 2 и графикон 2).

Табела 2. *Општи однос наставника према образовном софтверу*

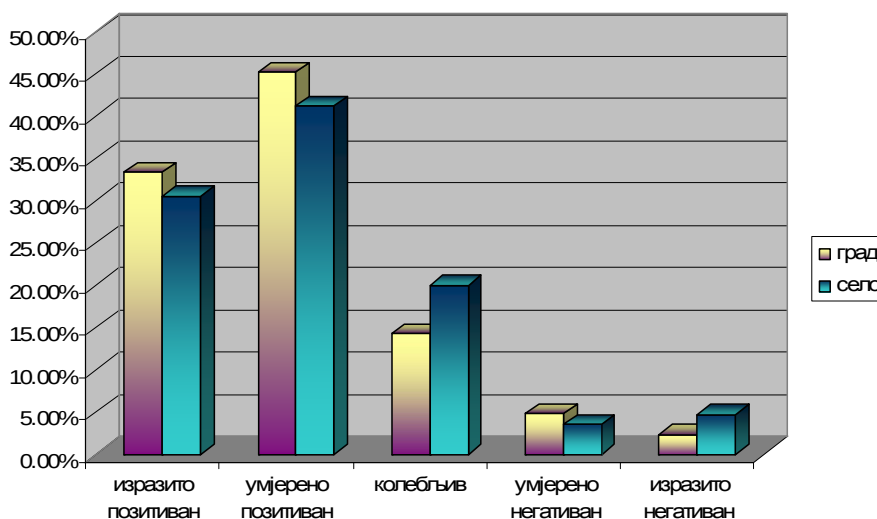
Интензитет става	Скална вриједност	f		%	
		град	село	град	село
Изразито негативан	до 1,50	2	4	2,38	4,71
Умјерено негативан	од 1,51 до 2,50	4	3	4,76	3,53
Колебљив	од 2,51 до 3,50	12	17	14,29	20,00
Умјерено позитиван	од 3,51 до 4,50	38	35	45,24	41,18
Изразито позитиван	од 4,51 до 5,00	28	26	33,33	30,59

$$\chi^2 \text{ (Pearson-ov Hi - kvadrat) } 97,86; \text{ df } = 3; \text{ p } = 0,000.$$

Примјеном наведене подјеле утврђено је да 2,38% наставника из градских и 4,71% из сеоских школа има изразито негативан однос према образовном софтверу, 4,76% из градских и 3,53% из сеоских школа умјерено негативан, док их је у категорији колебљивих 14,29% из градских и 20,00% из сеоских школа. Евидентно је да знатно већи број наставника има позитиван општи однос према образовном софтверу *Моделовање контекстуалних проблема* (умјерено позитиван: град 45,24%, село 41,18%; изразито позитиван: град 33,33%, село 30,59%), што доказује и средња скална вриједности (3,96).

Статистичком обрадом наведених података утврђено је да је разлика између укупног броја наставника са позитивним и негативним општим односом према образовном софтверу *Моделовање контекстуалних проблема* исказана Пирсоновим χ^2 тестом (97,86) значајна на нивоу $p = 0,000$, за $df = 3$, што потврђује да наставници градских и сеоских основних школа имају доминантно позитиван однос према образовном софтверу *Моделовање контекстуалних проблема* у настави математике базичног школског циклуса.

Графикон 2. Општи однос наставника према образовном софтверу



Преглед појединачних резултата према тврдњама које садржи скала омогућава сагледавање односа наставника према карактеристичним обиљежјима образовног софтвера, првенствено реалистичком приступу програмским садржајима, контекстуализацији наставе и математичком моделовању, те препрека њихове учесталије примјене у почетној настави математике. Значајно је истаћи, а што потврђују и нумерички показатељи, да наставници градских и сеоских школа препознају предности наведених приступа настави математике базичног школског циклуса, али је њихова практична примјена још увијек на незадовољавајућем нивоу.

ЗАКЉУЧАК

Наведени резултати истраживања показују да наставници градских и селских школа увиђају актуелне проблеме наставе математике базичног школског циклуса, да су теоријски и практично оспособљени и опредељењени за примјену савремених метода и приступа настави, посебно оних који се везују за савремене медије. Као главне препреке њихове учесталије примјене наводе недовољан број компјутеризованих учионица, те потребу иновирања наставних планова и програма и, у складу с тим, уџбеничке литературе.

Литература

- De Lange, J. (1987). *Mathematics, insight and meaning: Teaching, learning and testing of mathematics for the life and social sciences*. Utrecht: OW & OC.
- De Lange, J. (1996). Using and applying mathematics in education; In A. J. Bishop; K. Clements; C. Keitel; J. Kilpatrick; C. Laborde (Eds.): *International handbook of mathematics education* (49–98). Dordrecht: Kluwer.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education. China Lectures*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gravemeijer, K. (1990). Realistic geometry instruction; In K. Gravemeijer, M. van den Heuvel, & L. Streefland (Eds.): *Contexts, Free Production, Tests and Geometry in Realistic mathematics Education*. Utrecht: Freudenthal Institute.
- Meyer, M. R. et al. (2001). *Context in mathematics curricula, Mathematics Teaching in the Middle School*, 522–527.
- Gravemeijer, K. (1994). *Developing Realistic Mathematics Education*. Utrecht: CD-Beta Press.
- Milinković, D. (2002). *Savremeni pristup obradi aritmetičkih modela problemskih zadataka* – magistarski rad. Univerzitet u Srpskom Sarajevu, Bijeljina: Učiteljski fakultet.
- Milinković, D. (2006). *Geometrijsko modelovanje problemskih zadataka putem obrazovnog softvera* – doktorska disertacija. Bijeljina: Pedagoški fakultet.
- Милинковић, Д., Пикула, М. (2011). Образовни софтвер као перспектива учења путем рјешавања проблема, *Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства*, 243, 100–111.
- Милинковић, Д. (2013). Метода фокусног дијаграма у функцији развијања логичког мишљења и расуђивања, *Норма, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, 175, 9–21.
- Treffers, A. (1978). *Wiskobas Doelgericht*. Utrecht: IOWO.

Милинковић, Д, Пикула, М.: *Проблеми наставе математике базичног школског...*
Научни скуп „Настава и учење – савремени приступи и перспективе“ • стр. 555–568

Treffers, A. (1987). *Three Dimensions. A Model of Goal and Theory Description in Mathematics Instruction – The Wiskobas Project*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Treffers, A. (1993). Wiskobas and Freudenthal Realistic Mathematics Education, *Educational Studies in Mathematics*, 89–108.

Zech, F. (1999). *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Prof. dr Dragica C. Milinković

University in East Sarajevo, Faculty of Education Bijeljina

Prof. dr Milenko T. Pikula

University in East Sarajevo, Faculty of Philosophy Pale

PROBLEMS OF MATHEMATICS TEACHING IN THE BASIC SCHOOL CYCLE

Summary

Consideration of the important features of teaching mathematics in today's conditions, its quality and the problems and possibilities of modernization, primarily involves the understanding of the goals, objectives and learning outcomes, and total mathematical competence in the elementary grades.

Bearing in mind the results of numerous studies that show that the traditional approach to teaching mathematics in the basic school cycle does not give an adequate response to the demands of modern teaching methods, there is a need to implement new methodologies and approaches to teaching, primarily related to the information technology and those which interpret mathematics as a human activity, a learning process as an activity to solve everyday problems, namely the problem of context.

The work is, in this sense, oriented to the research of mathematics teaching in the basic school cycle, to indicating the current problems and the ways of overcoming them by applying modern methods and approaches to teaching. The emphasis is on the educational software that is determined by the realistic approach and contextualization of teaching and modeling method, which mediates between the real social environment and „the world“ of mathematics in solving „natural“ problems.

The above aspects of the case studies are theoretically elaborated by analysis of the available literature and information relating to the above issues. They focus on organization and course of research on the basis of which, the scientific conclusion was a result of scientific advancement of basic mathematics education.

Key words: *problems of mathematics, realistic approach, contextualization of teaching, methods of modeling, educational software.*



Ненад Милинковић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ДИДАКТИЧКЕ ВРЕДНОСТИ ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НАСТАВЕ У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТИМ ЗА МАТЕМАТИКУ

Апстракт: У раду се разматрају дидактичке вредности диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику. У том контексту организовано је истраживање на узорку од 180 учитеља из Републике Србије, с циљем да се испитају ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику. На основу добијених резултата утврђено је да се диференцираном наставом повећава активност потенцијално даровитих ученика за математику, да се повећава њихово интересовање, мотивисаност, самосталност, да се подстиче развој индивидуалних способности, као и развој критичког и стваралачког мишљења. Према мишљењу учитеља, ученици потенцијално даровити за математику, применом диференциране наставе, брже напредују у математици, оспособљавају се да примене знање, преузму иницијативу и да ефикасније користе време. Учитељи сматрају да диференцирана настава омогућава ефикасно коришћење времена учитеља, да су учитељи у могућности да пруже посебну помоћ ученику, да су наставни садржаји из математике погодни за диференцијацију, као и да се овом наставом развија социјализација између ученика.

Кључне речи: *ученици потенцијално даровити за математику, диференцирана настава, настава математике, математика.*

1. УВОД

Даровити представљају значајан ресурс сваког друштва, а идентификација и рад са њима у области математике императив васпитно-образовног рада. Наставу, данас, карактерише прилагођавање просечном ученику што значи осудити већину ученика на исте наставне садржаје, исте задатке па самим тим и иста очекивања од сваког од њих, чиме су ученици потенцијално даровити за математику прилично запостављени. Покушаји издвајања и груписања потенцијално даровите деце за математику на овом узрасту штети како онима који остају изван тога, тако и онима који су одабрани да буду у групи. То, по мишљењу Е. Винера, може само да води ка бахатости и елитизму, јер деца треба сама себи да постављају изазове и да уче властитим темпом у редовном разре-

ду (Winner, 1996). Редовна настава обухвата целу популацију ученика и притом заузима највећи временски оквир рада са свим ученицима, а резултати неких истраживања показују да овај облик рада у почетном математичком образовању представља „најнеискоришћенији облик рада са ученицима потенцијално даровитим за математику“ (Маричић–Шпијуновић 2014: 237).

Ученици се међусобно разликују и немогуће је пронаћи идентичне појединце који би могли на исти начин у истим условима усвајати исте садржаје и максимално развијати своје способности. Управо из тог разлога је у откривању и подстицању даровитих важан приступ, односно „важно је открити даровито дете, али је још важније пронаћи прикладне начине да се задржи на подручју математике“ (Павленковић 2009: 35). Диференцирана настава и индивидуализација рада ученика у настави математике представљају један од начина прилагођавања наставе ученику, а самим тим и стварања услова за рад са ученицима потенцијално даровитим за математику.

Диференцијација по мишљењу Д. Џорџа, јесте „процес којим се циљеви наставног плана и програма, наставне методе, методе оцењивања, средства и активности учења планирају како би се задовољиле потребе ученика појединачно“ (George 2003: 106). Диференцијација као посебан облик наставе треба да отклони препреке и недостатке наставе и омогући целовит и потпун развој сваког ученика, а нарочито оних потенцијално даровитих, јер „диференцирање у настави узима у обзир ритам развоја појединих ученика, а развијање индивидуалних способности стално и поново проверава постављањем диференцираних захтева“ (Ђорђевић 1981: 123).

Бројне су дидактичке вредности диференциране наставе у раду са даровитима, а ми ћемо навести неке. По мишљењу Ј. Ђорђевића (1981), диференцирана настава више одговара потребама и могућностима ученика, јер се постављају реалистичнији циљеви, настава се прилагођава потребама и могућностима ученика, ученици раде сопственим темпом, добијају непосредно одговор и помоћ, ученици активније учествују у настави и учењу, више долази до изражаја њихова иницијатива и стваралаштво, потреба за такмичењем са самим собом, упознају своје могућности и границе, такође утиче и на стварање позитивне климе у разреду и ослобађање рутинерства наставника у поучавању.

У диференцираној настави, по мишљењу Д. Трешњака (1989), ученик је принуђен да трага за информацијама, улаже максималне напоре да би дошао до одређених сазнања, мотивисан је за рад и не постоји празан ход у току наставног часа, упућен је на сарадњу са наставником, одмах добија повратну информацију и брзо сазнаје исходе свог рада, једном речју, стављен је у нов положај у процесу наставе – положај самосталности у раду, али и одговорног односа према раду.

Диференцираном наставом повећава се *активност ученика*, тако да су ученици активно укључени у свим фазама наставе и рада. Ученик је активнији у процесу наставе и комуникације и, на тај начин, превазилази се недостатак фронталне наставе и објекатске позиције ученика у њој. Ученик постаје субје-

кат и равноправан учесник у наставном процесу, док наставник све више добија улогу ментора, неког ко надгледа ученике и усмерава их у њиховом раду.

Значајна дидактичка вредност диференциране наставе математике је у томе што она развија способност *самосталног рада* ученика. Ученик није постављен у позицију да искључиво посматра и ради исто што и други. Овде има могућност избора у складу са својим способностима, али и развијања самосталности у раду, као и критичког сагледавања личних радних способности. На овај начин, он може вредновати самостално властити рад, своје способности, ниво усвојености знања и, у складу с тим, организовати и усмеравати своје даље напредовање.

Одмереност задатака и садржаја наставе математике у складу са индивидуалним карактеристикама ученика, значајно ће повећати могућност да се доживи радост рада и успеха. Потенцијално даровити ученици, имају прилику да напредују у складу са својим способностима, радећи групу тежих задатака и такође осете задовољство успеха. Повећавањем комуникације, као и самосталности у раду, утиче се позитивно на *мотивацију* ученика. Ученик се на овај начин више залаже за решавање задатка, осећајући одговорност с једне стране, као и личну вредност с друге, па се сам им тим увећава и *интересовање* за предмет и садржај математике.

Ученик не остаје на истом нивоу знања већ увек тежи да ради још више и боље па се на такав начин и *такмичи са самим собом* али и са другим ученицима. Све ово доприноси стварању позитивне климе у читавом одељењу. Позитиван став према себи и здрава конкуренција одлични су предуслови успешног напредовања појединца. Диференцирана настава омогућује ученику упознавање својих могућности и граница, али исто и откривање специјалних способности код појединца.

Просто усвајање чињеница и механичко учење замењено је откривањем, решавањем проблема, трагањем и самосталним долажењем до сазнања, тако да диференцирана настава има утицај на развој креативности и стваралачког мишљења појединца, а што је карактеристично за ученике потенцијално даровите за математику, јер они и теже том највишем нивоу знања које се усваја, а то је стваралачка и креативна *примена* знања у задацима.

Као још једну значајну позитивну дидактичку вредност диференциране наставе можемо навести и да се диференцираном наставом омогућује *правовремено давање повратне информације* ученику о току напредовања и нивоу стечених знања ученика. На тај начин се стимулише њихов даљи рад и напредовање. У зависности од организације часа повратна информација може пратити сваки корак активности ученика.

С обзиром на бројне предности које пружа диференцирана настава у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику, организовали смо истраживање с циљем да испитамо ставове учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у јануару 2014. године, на узорку од 180 учитеља из 10 школа Златиборског и Моравичког округа.

У истраживању је коришћена дескриптивна методу, технику скалирања у чију сврху је конструисана скала ставова Ликертовог типа, која је садржала дидактичке вредности диференциране наставе математике у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику. Задатак учитеља био је да искажу свој степен слагања на петостепеној скали од 1 (потпуно се слажем) до 5 (уопште се не слажем).

Зависну варијаблу представљали су ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе, а независну варијаблу обележја учитеља: године радног искуства (до 12 година, од 12 до 25 година и преко 25 година) и стручна спрема (виша и висока). Највећи број учитеља из узорка чинили су учитељи са радним стажом од 12 до 25 година (52,8%), док су чак 75,6% учитеља они који имају завршене академске студије.

Добијени подаци су обрађени у статистичком софтверском пакету IBM SPSS Statistics 20.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Првим истраживачким задатком испитивани су ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику које се директно односе на ученика. На основу добијених података, представљених у *табели 1*, увиђа се да је степен слагања учитеља са понуђеним тврдњама углавном позитиван ($1,56 < M < 2,41$). Учитељи најпозитивније оцењују следеће дидактичке вредности: *диференцираном наставом повећава активност потенцијално даровитих ученика* ($M = 1,56$); *диференцирана настава омогућава брже напредовање у учењу ученика потенцијално даровитих за математику* ($M = 1,66$); *диференцирана настава подстиче развој индивидуалних способности ученика потенцијално даровитих за математику* ($M = 1,66$); *диференцираном наставом подстиче се интересовање за изучавање математичких садржаја код ученика потенцијално даровитих за математику* ($M = 1,66$); *диференцираном наставом ученици потенцијално даровити за математику могу се мотивисати за постизање бољих резултата* ($M = 1,68$); *диференцирана настава омогућава ефикасније коришћење времена ученика потенцијално даровитих за математику у току часа* ($M = 1,71$); *диференцираном наставом код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче се развој стваралачког мишљења* ($M = 1,75$).

Учитељи најнегативније оцењују следеће дидактичке вредности: *диференцирана настава подстиче самосталност у раду ученика потенцијално даровитих за математику* ($M = 1,79$); *диференцирана настава оспособљава ученике потенцијално даровите за математику за примену знања* ($M = 1,84$); *диференцирана настава код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче развој критичког мишљења* ($M = 1,85$); *диференцираном наставом се задовољава потреба ученика за такмичење са самим собом* ($M = 1,90$); *диференцирана настава подстиче ученике потенцијално даровите за математику да преузму иницијативу у даљем напредовању* ($M = 1,97$); *ученици потенцијално даровити за математику радије раде у диференцираној настави* ($M = 2,06$); *диференцираном наставом ученик потенцијално даровит за математику може преценити своју личност и могућности* ($M = 2,41$).

Табела 1. Ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе математике, које се односе на ученика, у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику

Ставови	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	Sd
Диференцираном наставом повећава се активност ученика потенцијално даровитих за математику.	87 48,3%	87 48,3%	4 2,2%	2 1,1%	0 0%	1,56	0,599
Диференцираном наставом подстиче се интересовање за изучавање математичких садржаја код ученика потенцијално даровитих за математику.	78 43,3%	87 48,3%	12 6,7%	3 1,7%	0 0%	1,67*	0,677
Диференцираном наставом, ученици потенцијално даровити за математику, могу се мотивисати за постизање бољих резултата.	77 42,8%	83 46,1%	20 11,1%	0 0%	0 0%	1,68	0,664
Диференцирана настава подстиче самосталност у раду ученика потенцијално даровитих за математику.	70 38,9%	82 45,6%	24 13,3%	3 1,7%	1 0,6%	1,79	0,775
Диференцирана настава подстиче развој индивидуалних способности ученика потенцијално даровитих за математику.	87 48,3%	73 40,6%	15 8,3%	5 2,8%	0 0%	1,66*	0,750

Ставови	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	Sd
Диференцирана настава код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче развој стваралачког мишљења.	79 43,9%	71 39,4%	26 14,4%	4 2,2%	0 0%	1,75	0,783
Диференцирана настава код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче развој критичког мишљења.	67 37,2%	80 44,4%	27 15%	5 2,8%	1 0,6%	1,85	0,815
Диференцирана настава омогућава брже напредовање у учењу ученика потенцијално даровитих за математику.	83 46,1%	79 43,9%	14 7,8%	4 2,2%	0 0%	1,66	0,718
Диференцираном наставом се задовољава потреба ученика за такмичење са самим собом.	55 30,6%	94 52,2%	25 13,9%	6 3,3%	0 0%	1,90	0,756
Диференцирана настава оспособљава ученике потенцијално даровите за математику за примену знања.	57 31,7%	99 55%	20 11,1%	4 2,2%	0 0%	1,84	0,702
Диференцирана настава омогућава ефикасније коришћење времена ученика потенцијално даровитих за математику у току часа.	77 42,8%	83 46,1%	16 8,9%	3 1,7%	1 0,6%	1,71	0,744
Ученици потенцијално даровити за математику радије раде у диференцираној настави.	45 25%	84 46,7%	46 25,6%	5 2,8%	0 0%	2,06	0,785
Диференцирана настава подстиче ученике потенцијално даровите за математику да преузму иницијативу у даљем напредовању.	38 21,1%	111 61,1%	29 16,1%	2 1,1%	0 0%	1,97	0,647
Диференцираном наставом ученик потенцијално даровит за математику може преценити своју личност и могућности.	29 16,1%	81 45%	44 24,4%	20 11,1%	6 3,3%	2,41	0,996

* статистички значајна разлика у ставовима учитеља на нивоу 0,05 с обзиром на стручну спрему

Испитивало се и да ли се учитељи различитог иницијалног образовања разликују у оцени ставова о дидактичким вредностима диференциране наставе математике. На основу добијених резултата, увидом у *табелу 2*, уочава се да се учитељи различите стручне спреме међусобно разликују само у оцени два става: *диференцираном наставом повећава се активност ученика потенцијално даровитих за математику* и *диференцирана настава код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче развој стваралачког мишљења*.

Табела 2. Ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе математике, које се односе на ученика, у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику у односу на стручну спрему и искуство

Ставови о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику	Стручна спрема	Радно искуство
Диференцираном наставом повећава се активност ученика потенцијално даровитих за математику.	$F(1, 178) = 4,563$ $p = 0,034$	$F(2, 177) = 0,058$ $p = 0,943$
Диференцираном наставом подстиче се интересовање за изучавање математичких садржаја код ученика потенцијално даровитих за математику.	$F(1, 178) = 0,882$ $p = 0,349$	$F(2, 177) = 1,291$ $p = 0,277$
Диференцираном наставом, ученици потенцијално даровити за математику, могу се мотивисати за постизање бољих резултата.	$F(1, 178) = 0,585$ $p = 0,445$	$F(2, 177) = 0,680$ $p = 0,508$
Диференцирана настава подстиче самосталност у раду ученика потенцијално даровитих за математику.	$F(1, 178) = 0,819$ $p = 0,367$	$F(2, 177) = 0,004$ $p = 0,996$
Диференцирана настава подстиче развој индивидуалних способности ученика потенцијално даровитих за математику.	$F(1, 178) = 2,039$ $p = 0,115$	$F(2, 177) = 0,853$ $p = 0,428$
Диференцирана настава код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче развој стваралачког мишљења .	$F(1, 178) = 5,016$ $p = 0,026$	$F(2, 177) = 0,208$ $p = 0,813$
Диференцирана настава код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче развој критичког мишљења .	$F(1, 178) = 2,638$ $p = 0,106$	$F(2, 177) = 0,362$ $p = 0,697$
Диференцирана настава омогућава брже напредовање у учењу ученика потенцијално даровитих за математику.	$F(1, 178) = 0,212$ $p = 0,646$	$F(2, 177) = 0,815$ $p = 0,444$
Диференцираном наставом се задовољава потреба ученика за такмичење са самим собом .	$F(1, 178) = 0,019$ $p = 0,891$	$F(2, 177) = 0,121$ $p = 0,886$

Ставови о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику	Стручна спрема	Радно искуство
Диференцирана настава оспособљава ученике потенцијално даровите за математику за примену знања .	$F(1, 178) = 0,000$ $p = 0,983$	$F(2, 177) = 0,189$ $p = 0,828$
Диференцирана настава омогућава ефикасније коришћење времена ученика потенцијално даровитих за математику у току часа.	$F(1, 178) = 1,209$ $p = 0,273$	$F(2, 177) = 0,302$ $p = 0,740$
Ученици потенцијално даровити за математику радије раде у диференцираној настави.	$F(1, 178) = 0,083$ $p = 0,773$	$F(2, 177) = 0,488$ $p = 0,615$
Диференцирана настава подстиче ученике потенцијално даровите за математику да преузму иницијативу у даљем напредовању.	$F(1, 178) = 0,746$ $p = 0,389$	$F(2, 177) = 1,347$ $p = 0,263$
Диференцираном наставом ученик потенцијално даровит за математику може преценити своју личност и могућности .	$F(1, 178) = 0,711$ $p = 0,400$	$F(2, 177) = 0,768$ $p = 0,465$

Став да се *диференцираном наставом повећава активност ученика потенцијално даровитих за математику* позитивније су оценили учитељи са завршеним академским студијама (52,9%) у односу на учитеље са завршеном вишом школом (34,1%) и те разлике су статистички значајне ($F(1,178) = 4,563$, $p = 0,034$). Исто тако став *диференцирана настава код ученика потенцијално даровитих за математику подстиче развој стваралачког мишљења* позитивније оцењују учитељи са завршеним факултетом (47,1%) у односу на колеге са завршеном вишом школом (34,1%) и те разлике су статистички значајне ($F(1, 178) = 5,016$, $p = 0,026$).

Анализа ставова учитеља у зависности од година радног искуства показује да се учитељи статистички значајно не разликују у ставовима о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику.

Другим истраживачким задатком испитивали су се ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе математике у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику, које се односе на рад учитеља и наставу.

Посматрано у целини, учитељи ставове о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са потенцијално даровитим ученицима, који се односе на рад учитеља и наставу, негативније оцењују ($2,01 < M < 3,20$) у односу на оцену ставова о дидактичким вредностима које се односе на ученика.

У табели 3 представљени су добијени резултати о ставовима учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе, који се односе на рад учитеља и наставу. Из добијених података уочава се највећи степен слагања са понуђеном тврдњом у следећим ставовима: *у диференцираној настави математике учитељ је у могућности да пружи посебну помоћ ученику потенцијално даровитом за математику када се јаве тешкоће у раду* ($M = 2,01$); *диференцирана настава омогућава ефикасније коришћење времена учитеља у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику* ($M = 2,14$); и *наставни садржаји из математике су погодни за диференцирање наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику* ($M = 2,33$).

Табела 3. Ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе математике, које се односе на рад учитеља и наставу, у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику

Ставови	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	Sd
Диференцирана настава омогућава ефикасније коришћење времена учитеља у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику.	87 26,7%	75 41,7%	45 25%	8 4,4%	4 2,2%	2,14	0,938
Наставни садржаји из математике су погодни за диференцирање наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику.	30 16,7%	92 51,1%	34 18,9%	17 9,4%	7 3,9%	2,33*	0,991
Уџбеник математике својом концепцијом и садржајем пружа могућности за диференцијацију наставе математике.	23 12,8%	31 17,2%	52 28,9%	47 26,1%	27 15%	3,13*	1,239
У диференцираној настави математике учитељ је у могућности да пружи посебну помоћ ученику потенцијално даровитом за математику када се јаве тешкоће у раду.	44 24,4%	101 56,1%	26 14,4%	8 4,4%	1 0,6%	2,01	0,787
Диференцирана настава математике скреће пажњу ученика потенцијално даровитих за математику ка неважним стварима .	13 7,2%	35 19,4%	57 31,7%	53 29,4%	22 12,2%	3,20	1,111
Диференцираном наставом математике се развија социјализација између ученика у одељењу.	11 6,1%	68 37,8%	45 25%	46 25,6%	10 5,6%	2,87	1,043

* статистички значајна разлика у ставовима учитеља на нивоу 0,05
 с обзиром на радно искуство

Најмањи степен слагања уочљив је за ставове: *диференцирана настава математике скреће пажњу ученика потенцијално даровитих за математику ка неважним стварима* ($M = 3,20$), *уџбеник математике својом концепцијом и садржајем пружа могућности за диференцијацију наставе математике* ($M = 3,13$) и *диференцираном наставом математике се развија социјализација између ученика у одељењу* ($M = 2,87$). Може се закључити да учитељи сматрају да се диференцираном наставом ипак скреће пажња ученика ка битним стварима и садржајима и да уџбеници који су у употреби својом концепцијом не пружају довољно могућности за диференцијацију.

Анализа ставова учитеља различите стручне спреме показује да се учитељи статистички битно не разликују у ставовима о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику (табела 4).

Табела 4. Ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе математике, које се односе на рад учитеља и наставу, у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику у односу на стручну спрему и искуство учитеља

Ставови о дидактичким вредностима диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику	Стручна спрема	Радно искуство
Диференцирана настава омогућава ефикасније коришћење времена учитеља у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику.	$F(1, 178) = 1,187$ $p = 0,277$	$F(2, 177) = 0,704$ $p = 0,496$
Наставни садржаји из математике су погодни за диференцирање наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику.	$F(1, 178) = 2,271$ $p = 0,134$	$F(2, 177) = 3,989$ $p = 0,020$
Уџбеник математике својом концепцијом и садржајем пружа могућности за диференцијацију наставе математике.	$F(1, 178) = 1,640$ $p = 0,202$	$F(2, 177) = 5,021$ $p = 0,008$
У диференцираној настави математике учитељ је у могућности да пружи посебну помоћ ученику потенцијално даровитом за математику када се јаве тешкоће у раду.	$F(1, 178) = 0,149$ $p = 0,700$	$F(2, 177) = 0,666$ $p = 0,515$
Диференцирана настава математике скреће пажњу ученика потенцијално даровитих за математику ка неважним стварима .	$F(1, 178) = 1,898$ $p = 0,170$	$F(2, 177) = 0,496$ $p = 0,610$
Диференцираном наставом математике се развија социјализација између ученика у одељењу.	$F(1, 178) = 0,226$ $p = 0,635$	$F(2, 177) = 0,069$ $p = 0,934$

Статистички значајна разлика у степену слагања са ставовима у односу на искуство учитеља, уочљива је за две тврдње (табела 4). Став *наставни садржаји из математике погодни за диференцирање наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику* најпозитивније су оценили учитељи са радним искуством мањим од 12 година (23,3%) у односу на њихове искусније колеге са радним стажом од 12 до 25 година (18,9%) и колеге са радним искуством преко 25 година (9,1%) ($F(2,177) = 3,989$, $p = 0,020$).

Разлике у мишљењу учитеља у односу на њихово искуство су карактеристичне и за став *уџбеник математике својом концепцијом и садржајем пружа могућности за диференцијацију наставе математике* ($F(2,177) = 5,021$, $p = 0,008$). Најмање искусни учитељи, са радним искуством до 12 година (23,3%) више се слажу са овим ставом у односу на њихове искусније колеге са искуством од 12 до 25 година (10,5%) и колеге са искуством преко 25 година (10,9%).

4. ЗАКЉУЧАК

Узимајући у обзир добијене резултате, можемо рећи да се учитељи углавном или у потпуности слажу са ставовима који се односе на активност и личност ученика. На основу тога можемо рећи да се диференцираном наставом повећава активност потенцијално даровитих ученика из математике, да се повећава њихово интересовање, мотивисаност, самосталност, да се подстиче развој индивидуалних способности, као и развој критичког и стваралачког мишљења. Према мишљењу учитеља, ученици потенцијално даровити за математику применом диференциране наставе брже напредују у математици, оспособљавају се да примене знање, преузму иницијативу и да ефикасније користе време. Најнеодлучнији и најнеуједначенији су у ставовима да ученици радије раде у диференцираној настави, као и да у овој настави могу преценити своју личност и могућности.

Када се узму у обзир ставови учитеља о дидактичким вредностима диференциране наставе, које се односе на активност учитеља и наставу, можемо рећи да учитељи сматрају да диференцирана настава омогућава ефикасно коришћење времена учитеља, да су учитељи у могућности да пруже посебну помоћ ученику, да су наставни садржаји из математике погодни за диференцијацију и да се овом наставом развија социјализација између ученика. Поред тога, учитељи се не слажу да уџбеници својом концепцијом и садржајем пружају довољно могућности за диференцијацију наставе математике, као и да диференцирана настава математике скреће пажњу ученика ка неважним стварима. При томе су прилично неуједначени у мишљењу по питању ова два става. Дакле, учитељи препознају бројне дидактичке вредности диференциране наставе математике, што указује на то да у почетној настави математике треба посветити више пажње овој врсти наставе, односно тежити да буде више заступљена у настави. На овај начин омогућио би се квалитетнији рад са свим ученицима, па и потенцијално даровитим ученицима за математику, што би омогућило да сваки ученик максимално испољи своје потенцијале.

Литература

- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Научна књига.
- Маричић, С., Шпијуновић, К. (2014). Рад са ученицима потенцијално даровитим за математику у условима инклузивног образовања, *Зборник радова са научног скупа „Наука и глобализација“*, стр. 229–241. Пале: Филозофски факултет, књ. 8, том 3.
- Pavleković, M. (2009). *Matematika i nadareni učenici*. Zagreb: Element.
- Trešnjak, D. (1989). *Individualizovana nastava (kao vrsta učenja u savremenoj školi)*, Mala biblioteka za matematiku, sveska 8, „Matematička tribina“, „Arhimedes“. Beograd: Klub mladih matematičara.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: Mitovi i Stvarnost*. Prevela sa engleskog Katarina Opačak. Lekenik: Ostvarenje.

Nenad Milinkovic

University of Kragujevac, The Teacher-training Faculty of Uzice

DIDACTIC VALUE OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN WORK WITH STUDENTS POTENTIALLY GIFTED IN MATHEMATICS

Summary

This paper discusses the didactic value of differentiated instruction with students potentially gifted in mathematics. In this context, a survey was organized, on a sample of 180 teachers from the Republic of Serbia, in order to examine the attitudes of teachers towards the didactic value of differentiated instruction with students potentially gifted in mathematics. Based on the obtained result, it has been shown that the differentiated instruction increases the activity of potentially gifted students in mathematics, and increases their interest, motivation, self-reliance; also it encourages the development of individual skills, as well as the development of critical and creative thinking. According to teachers, pupils potentially gifted in mathematics, taught by using differentiated instruction, make faster progress in mathematics, are trained to apply the knowledge, take the initiative and make more efficient use of time. Teachers believe that differentiated instruction enables the efficient use of teachers' time; that teachers are able to provide special support to the students. Teachers believe that the instructional activities in mathematics are suitable for differentiation and that this kind of teaching is developing socialization among students.

Key words: *pupils potentially gifted in mathematics, differentiated instruction, teaching mathematics, mathematics.*



Мр Бранка Б. Арсовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ОБРАЗОВНЕ СЕМАНТИЧКЕ МРЕЖЕ У Е-ОБРАЗОВАЊУ*

Апстракт: Е-учење представља велики помак у области образовних система. Као увек актуелна тема, највише због сталног напретка у области ИКТ, е-Learning је непресушан извор нових истраживања. Актуелне иновације условљавају питањ: Шта је следећи корак у еволуцији е-учења? Да ли новости у домену друштвених мрежа и разних видова повезивања корисника, воде ка јединствено повезаном простору колаборативне интелигенције? Је ли образовна семантичка мрежа (*Educational Semantic Web*) следећи природан искорак и шта је потребно за њено остварење? У том смислу, могуће је дефинисати два главна изазова: постизање интероперабилности између различитих образовних система, с једне стране, а с друге стране, постојање аутоматизоване, структуриране и јединствене подршке ауторима приликом стварања образовне семантичке мреже. Сврха овог рада је да представи тренутно стање и истраживања у овој области, као и да укаже на могућности употребе образовних семантичких мрежа.

Кључне речи: *e-Learning*, образовна семантичка мрежа, онтологије, персонализована настава.

1. УВОД

Семантичка мрежа је појам о коме је Tim Berners-Lee почео расправу још 2001. године и повезан је са концептом web 3.0, који је створен са циљем окупљања свих неорганизованих информација у web 2.0. Са web 3.0 моделом намеравало се постизање већег степена аутоматизације претраге и коришћења процесуираних информација. Концепт се може сумирати у идеји дефинисања и повезивања информација на интернету, тако да се ефикасније могу користити додавањем семантичких метаподатака на World Wide Web-у. Реч је о додатним информацијама, као што су: опис садржаја, смисла, међусобне повезаности и релација података (који треба да буду дати експлицитно, тако да могу би-

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, број 179026, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011–2014).

ти аутоматски процењени), структура која омогућава руковање базом података, услуге, програми или апликације.

Семантика је у вези са значењем које се приписује синтакси која се, у веб терминологији, схвата као идеја дефинисања информација. То функционише на следећи начин: када тражимо неки појам у семантичком претраживачу, он добија смисао у складу са регистрованим преференцама. На овај начин, образовна платформа заснована на склоностима корисника може бити створена тако да, заједно са информацијама доступним на вебу, омогућава прилагођавање садржаја одређеном корисничком профилу (Peña et al., 2011).

Са образовног становишта, ова идеја о web 3.0 такође нуди предности, јер омогућава развој виртуелног окружења који симулира учионицу, лабораторију, планове лекција, па чак и целе универзитете. Поред тога, web 3.0 чини учење независнијим и мобилнијим, а због карактеристика које имају ова окружења (као што је могућност стварања хипертекстуалних веза, мултимедијални капацитет или могућност групног рада). Поред тога, са смарт телефона и/или таблета, семантичка мрежа нуди могућност проширења интерконективности међу ресурсима, местима и људима кроз локалне и глобалне мреже (Peña et al., 2011).

2. ОБРАЗОВНЕ СЕМАНТИЧКЕ МРЕЖЕ И Е-УЧЕЊЕ

Семантичке мреже су новија генерација актуелних веб технологија, које су усмерене ка веб – оријентисаним сервисима и информацијама, који би били разумљиви и виšekратно употребљиви од стране различитих корисника (Stutt et al, 2004). Онтологије, уопштено дефинисане као репрезентације заједничке концептуализације одређене области, главна су компонента семантичких мрежа.

Семантичке мреже значајно утичу на развој веб технологија и промовишу могућност остваривања семантичког разумевања упркос културолошким разликама, географским границама и ограничењима, али и разликама у технолошким платформама. Питање је да ли семантичке мреже воде до следећег еволутивног корака у е-учењу?

Предвиђања су да ће онтологије и технологија семантичких мрежа утицати на следећу генерацију е-Learning система и апликација. Семантичке мреже нуде нове технологије за програмирање веб апликација, првенствено у виду интелигентнијег приступа и начина управљања информацијама. Такође, ту је и богатије семантичко моделирање апликација и њихових корисника (Aroyo et al., 2004).

У контексту семантичких мрежа, издваја се неколико битних проблема чијим се превазилажењем омогућава постизање поменуте виšekратне употребљивости, дељивости и интероперабилности међу веб апликацијама. У том циљу, кључни је развој:

- *формалне таксономије* изражавања (на пример, уз помоћ језика веб онтологија – RDFS и OWL), али и
- *правила* (изражених, на пример, уз помоћ језика веб правила RuleML) (Aroyo et al., 2004).

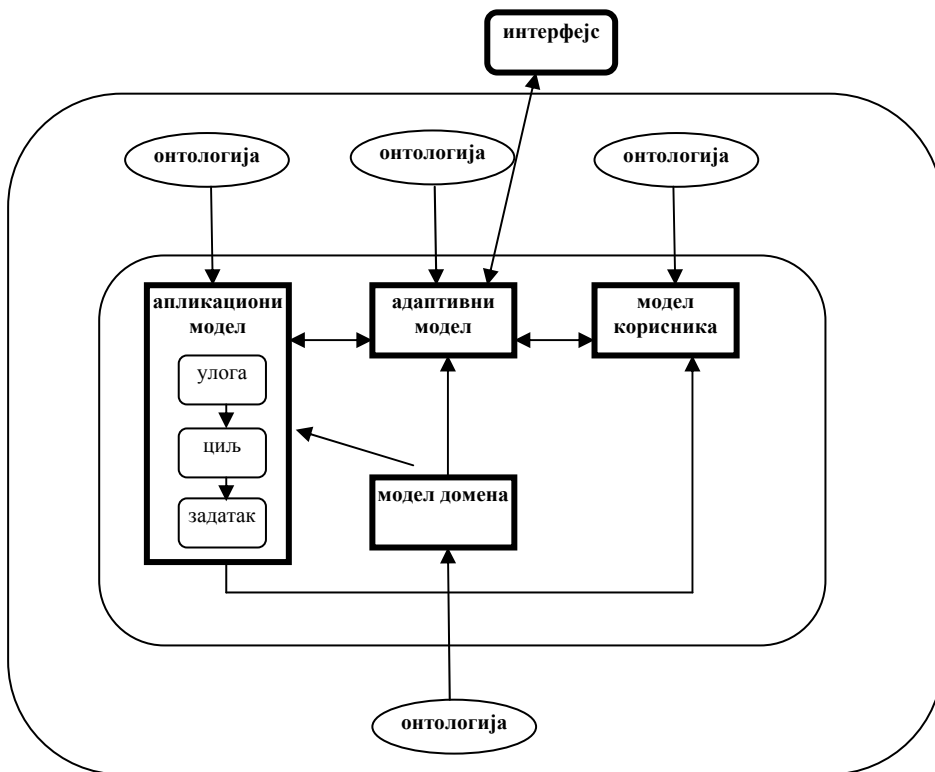
Од таксономије и развијених правила очекује се да играју кључну улогу у омогућавању репрезентације и динамичке изградње заједничких и виšekратно употребљивих образовних садржаја.

Концептуализација (формална таксономија) онтологије и доступни веб стандарди (правила), као што су: XML, RDF, XTM (XTM: XML Topic Maps <http://www.topicmaps.org/xtm/>), OWL, OWL-S (OWL-S: OWL-based Web service ontology) и RuleML (RuleML: The Rule Markup Initiative <http://www.ruleml.org/>) омогућавају спецификацију компоненти на стандардан начин (Aroyo et al., 2004).

Истраживање е-учења и веб оријентисаних образовних система (Web-Based Educational Systems – WBES) подразумева разнородне истраживачке интересе и знања из различитих области. Почевши од традиционалних интелигентних туторских система (Intelligent Tutoring Systems – ITS), па преко веб оријентисаних и хипермедијских образовних система (Hypermedia Educational Systems – HES), сведоци смо све веће окренутости ка практичној примени адаптивности система за учење, тј. прилагођавању и персонализацији доступних информација и образовних материјала који се нуде корисницима (како ученицима, тако и наставницима) (Chiribuca et al., 2008).

Карактеристичан аспект овог тренда у системима за е-учење јесте повећана пажња и време, које апликација мора да посвети појединачном кориснику, како би све већа количина доступних информација, које потичу из различитих дистрибуираних и локалних извора, била прилагођена потребама, циљевима, улози и конкретним задацима сваког од корисника.

У циљу бољег испуњавања потреба корисника система за е-учење, јавља се идеја да WBES искористе технологију семантичке мреже, а све ради унапређивања адаптивности и флексибилности према потребама појединих група корисника (ученици, наставници, аутори курсева итд.). Ова класа адаптивних, веб оријентисаних образовних система (Adaptive Web-based Educational Systems – AWBES) представља основу за настајање образовне семантичке мреже (Aroyo et al., 2004).



Слика 1. Архитектура адаптивног веб оријентисаног образовног система (AWBES)

3. ОБЛАСТИ УТИЦАЈА СЕМАНТИЧКИХ МРЕЖА НА Е-УЧЕЊЕ

Утицај веб 3.0 технологија и семантичких мрежа на област учења и образовања уопште велики је и значајан. Процес креирања (стицања) знања, креирање и одржавање персонализованих образовних мрежа и образовна администрација су области које су посебно изложене великим притисцима и променама при примени веб 3.0 технологија.

Примарне области у којима технологија семантичког веба утиче на образовање, а самим тим и на е-учење су:

- *Креирање знања* – уместо оптерећивања ученика трагањем за информацијама и њиховом евалуацијом, семантичка мрежа ће урадити тај део посао. Спровођење претраге, у овом случају, резултира не случајном листом веб страна, већ неком врстом организованог извештаја, формираног на основу свих расположивих информација. Овај извештај може

укључити релевантне видео записе, супротстављене ставове о повезаним питањима, анализиране податке и информације о другим изворима знања у вашем непосредном окружењу (Chiribuca et al., 2008).

- *Персонализовано учење* – идеја персонализованих образовних мрежа (Personal Learning Networks – PLN) јесте да се, уместо упућености на једну институцију или ентитет (на пример, само на један онлајн универзитет или репозиторијум образовних материјала) као основе за образовне материјале, веб агент интелигентно проналази и прибавља материјале и информације (образовног садржаја) из свих могућих извори. На основу информација о кориснику и свему што је доступно на мрежи, ваш веб агент (читач) ће обликовати и креирати прилагођено образовно окружење, која у обзир узима корисникове интересе, циљеве, личне преференце и географски положај (Chiribuca et al., 2008).
- *Образовна администрација* – последица персонализованих образовних мрежа је да ће образовне институције саме морати да прилагоде примену модела у коме студенти имају слободан приступ образовним садржајима и материјалима различитих провајдера. Још увек је нејасно како ће се то десити, али ће сваки појединац имати могућност да прилагоди учење и образовно окружење према својим образовним могућностима и ономе што је на располагању на Интернету (Chiribuca et al., 2008).

Јасно је да ће се образовне институције временом прилагодити новим моделима учења, али поставља се питање како ће ове промене утицати на наставнике, који заправо развијају, остварују и изводе образовне програме. Савсим је могуће да ће технологија семантичких мрежа имати минималан утицај на наставнике. Онлајн курсеви се могу веома мало изменити у свом дизајну, са изузетком стварања онтологија, што би омогућило семантичко претраживање садржаја курса. То би, у теорији, учинило курс доступнијим и потенцијално привлачнијим будућим корисницима, једноставно зато што би више информација било доступно о њему (услови, садржаји итд.). Наравно да ће најуспешнији онлајн наставници и њихове матичне институције желети да искористе могућности ових нових web 3.0 технологија, како би осигурали да њихови образовни материјали буду најпожељнији за што шири аудиторијум корисника.

Ово се може постићи апострофирањем неких, или свих, од следећих могућности:

- *Прилагођавање садржаја курса ученицима (корисницима)* – на основу претходног знања и појединачних интереса, наставни материјал за курс биће изабран тако да задовољи циљеве и потребе сваког појединачног ученика.
- *Прилагођавање презентације информација према различитим стилима учења* – претходно искуство по питању стопе успеха ученика

у разумевању и примени информација из различитих стилова презентације, утиче на начин на који се тренутно доступне информације презентују ученику.

- *Лако омогућавање хомогених или хетерогених групација* – предзнање, интелектуалне способности и тренутно разумевање може се искористити за груписање ученика, тако да они могу помоћи једни другима да уче боље и најбоље, а у зависности од сопственог претходног успеха.
- *Пружање информација о студентском предзнању и начину његовог активирања* – Наставници често имају проблема са разумевањем и утврђивањем претходног знања свих својих ученика. Ова технологија омогућава да се наставни материјал прилагоди сходно потребама, а према претходном, већ постојећем знању у датој области.
- *Прилагођавање оцене на основу актуелних и претходних образовних искустава* – Ако су ученици показали већ стечено знање у обрађиваној области, оцена може и то да урачуна и да се промени тако да одговара тренутном ниво знања студента. С паметним тестовима не би било могуће тестирања ученика на информације које им раније нису биле доступне и којима нису били изложени (Chiribusa et al., 2008).

Ове промене у организацији курса, управљања ресурсима, дизајну и настави су значајне и, са наше садашње технолошке перспективе, могу изгледати огромне. Међутим, не сме се занемарити потенцијална моћ технологија семантичких мрежа, која може поједноставити или чак аутоматизовати већину наведених процеса.

Конечно, основна промена за наставнике биће у начину размишљања о њиховом курсу и његовим компонентама, као о току сирових података, а не као о завршеном, заокруженом садржају.

Овај концепт „сирових података“, када се примењује на дизајн курса, подразумева да свака поједина компонента образовног материјала и садржаја треба да буде осмишљена као посебан део податка. Свако питање теста, свака тема у видео предавању, свака реч у захтеваном материјалу за читање, мораће да буде видљива као јединствени део информације која се претражује и, што је најважније, мораће да буде омогућено њено повезивање са другим деловима података (Peña et al., 2011). То значи да образовни курсеви, какви су нам данас познати, треба да буду подељени и разбијени у најситније информационе делове, уз могућност поновног састављања и искоришћавања тих делова од стране агената семантичких мрежа, без ограничења од стране тог образовног курса или институције. Веб агент ће бити у стању да ствара нови образовни садржај путем интелигентног претраживања целог интернета за релевантним информацијама и стављањем свих тих делова заједно у презентацији, а прилагођено према стилу учења студента, претходних искуства и знања и образовних циљева (Peña et al., 2011).

Са аспекта појединца, овако представљен концепт образовног курса и семантичких мрежа, делује преобимно. Наравно да се од наставника и инструктора не може очекивати обликовање детаљних онтологија за сваки појединачни елемент образовног курса. Можда ће курсеви, у форми у којој их тренутно познајемо, постати ирелевантни, јер ове паметне технологије креирају прилагођени дизајн образовних окружења, до којих долазе из стотина или хиљада различитих извора. За просечног наставника улога се може значајно променити. Сам дизајн курс може постати више аутоматизован, а наставник би могао постати дизајнер образовног садржаја и фацилитатор у процесу стицању знања. У суштини, неки наставници би могли одиграти улогу тематских стручњака и експерата који су одговорни за креирање иновативних презентација знања које поседују. Други би могли бити задужени за помоћ при инкорпорацији ових прилагођених образовних садржаја на индивидуалном нивоу. Образовне семантичке мреже су шокантно другачији модел од тренутно познатих образовних система, али имају потенцијал да брзо заживе у пракси и промене наставничку професију, у форми која нам је позната.

4. ЗАКЉУЧАК – НЕИЗБЕЖНОСТ СЕМАНТИЧКИХ МРЕЖА

Да ли су образовне семантичке мреже неизбежне? Наравно. Ова тврдња није изнета само на основу неминовности технолошког напретка и његовог утицаја на све животне сфере, па и на образовање, већ и на основу психологије људске природе. Наиме, у људској природи је да жели да се повеже, дели идеје, одржава везе, разуме окружење, одржи се у физичком и емотивном смислу захваљујући (некад и упркос) технолошком напретку. Довољно је подсетити се да су многи осамдесетих година протеклог века били мишљења да е-mail неће заживети, као што је протеклих година било тврдњи да је блог сувишна и непотребна форма. Пре нешто више од 15 година WWW је био домен научне фантастике за већину. Сва наведена технолошко-информациона достигнућа данас се узимају здраво за готово. Евентуално, и семантичке мреже ће доживети исту судбину.

Могућност семантичке мреже да да значење ускладиштеним информацијама (као информацијама које ће се претраживати и обрађивати) обезбеђује знатно ширу област примене у образовне сврхе, при симулацијама и акцијама у реалном времену, било где на мрежи, а првенствено на интернету. Образовна семантичка мрежа формира платформу за претраживаче. Такође, пропагира интероперабилност, вишкратну употребљивости информација и могућност њиховог дељења, а све засновано на семантици стандардизоване комуникације међу модуларним и услужним система електронског учења. Стандардне онтологије морају бити развијене да покрију различите аспекте наставе и учења и, на тај начин, обезбеде неопходну основу за изградњу следеће генерације си-

стема е-учења. Очигледно је да методологија примене образовних семантичких мрежа треба да сазри и постане рутинска, али је семантичка мрежа прилично закорачила у будућности да би се заиста могло допринети њеном обликовању. Просветни радници би учинили огромну услугу себи, ученицима и свету, укључивањем у дискусију и помагањем програмерима и дизајнерима web 3.0 у реализацији визије која препознаје образовање и промовише јавна добра као највише приоритете.

Литература

- Aroyo, L., Dicheva, D. (2004). The New Challenges for E-learning: The Educational Semantic Web. *Educational Technology & Society*, 7 (4), 59–69.
- Chiribuca, D., Hunyadi, D., Popa, E. M. (2008). The Educational Semantic Web, *Proceedings of 8th WSEAS International Conference on APPLIED INFORMATICS AND COMMUNICATIONS (AIC'08)*, Rhodes, Greece, August 20–22, 2008.
- Peña, J. B., Ramírez, Y del V. (2011). La Web 3.0 como Herramienta de Apoyo para la Educación a Distancia, *Eticanet magazine*, Year 9, nº10, June 2011.
- Stutt, A., & Motta, E. (2004). Semantic Learning Webs. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (10), retrieved October 4, 2004, from <http://www-jime.open.ac.uk/2004/10>.

Mr Branka Arsovic

University of Kragujevac, The Teacher-training Faculty of Uzice

EDUCATIONAL SEMANTIC NETWORK IN E-LEARNING

Summary

The current question for many researchers in an educational area is „what is the next evolution step of e-learning?“ Whether we are moving towards a coherent space of collaborative intelligence? How close is the educational vision of the Semantic Web (Educational Semantic Web) and what is required for its realization? In this sense, it is possible to define two most important challenges: achieving interoperability between different educational systems, on the one hand, and on the other hand, the existence of an automated, structured and unified support authors in creating educational semantic networks. Speaking in the sense of semantic webs, the key to enabling the interoperability is especially the emphasis of: 1. semantic conceptualization and ontology, 2. common, standardized communication syntax, and 3. wide range of integration of educational content and functional use, and their delivering. The purpose of this paper is to present the current state of the research in this field, and to suggest further development of the educational semantic webs.

Key words: *e-learning, educational semantic web, ontology, personalized instruction.*

VI



Ма Александар Игњатовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Ма Даница Веселинов

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Павлов“, Вршац

ШКОЛСКА БИБЛИОТЕКА И ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду се говори о појму, значају, улози и функцији коришћења школске библиотеке у процесу планирања, припремања и реализације интегративне наставе природе и друштва, учениковом оспособљавању за адекватно коришћење школске библиотеке и њених материјалних, техничких и просторних ресурса у интегративној настави природе и друштва, улози наставника у овом процесу као посредника између ученика, процеса учења и школске библиотеке и о утицају школске библиотеке на целокупно формирање личности ученика на млађем школском узрасту.

Кључне речи: *школска библиотека, интегративна настава природе и друштва, наставник, ученик, школска завичајна збирка.*

1. УВОД

За адекватно, потпуно и целовито остваривање циљева и задатака васпитно-образовног процеса, чија је основна улога да успешно припреми индивидуу за друштвено ангажован живот и рад, велики значај има однос према књизи и читању, при чему се мисли на књигу која је у функцији уџбеника. Добра књига има огромну моћ јер „уноси лепоту и снагу у човеков дух, буди радозналост, учи да се воли свет“ (Маринковић, према: Илић и сар., према: Игњатовић 2013: 589). Након читања човек се осећа вреднијим, богатијим и са већим нивоом развијености свести о себи и свету који га окружује. Савремено схватање културе језика, развој говорних способности, функционална писменост и развој способности комуницирања путем текста представљају неке од битних детерминанти у процесу конципирања савремене наставе. Свакако, део целовитог наставног процеса укључује и интегративну наставу природе и друштва, па се ове одреднице односе и на овај наставни ентитет.

Текстуална наставна средства „својом бројношћу, значајем за васпитно-образовни процес, далеко превазилазе остала наставна средства“ (Богићевић, према: Игњатовић 2013: 589). У групу ових средстава сврставамо: уџбенике,

приручнике, радне свеске, књиге, часописе, листове, специјално конципиране текстове, проблемске задатке, фише, тестове и сл.

Школска библиотека је заправо посредник између читалаца, у нашем случају ученика, и огромног броја штампаних и других облика извора информација. Неки од показатеља заступљености библиотеке у процесу реализације циљева и задатака наставе природе и друштва на млађем школском узрасту могу бити чланство ученика у библиотекама, коришћење библиотеке и библиотечких ресурса у поменутиим процесима, али и положај и заступљеност библиотеке са својим ресурсима у наставним плановима школа. Положај, улога и функција школске библиотеке одређени су циљевима и задацима васпитања и образовања, наставним програмима, културним и јавним делатностима школа, положајем и улогом наставника и ученика, стручних сарадника и других личности које могу узети учешћа у реализацији васпитно-образовног процеса, што имплицира да школска библиотека није више само место за складиштење и позајмљивање књига.

2. ЗНАЧАЈ ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Однос према школским библиотекама и библиотекама уопште, указује на циљеве које је испред себе поставило неко друштво. Савремено друштво и свет почивају на информацијама и њиховој брзој, ефикасној и квалитетној размени, због чега се све више и учесталије говори о друштву знања у коме се процес учења више не везује само за базично школовање или школски час, него је пренет на све животне ситуације током читавог живота. Јасно је да у таквом свету библиотеке постају сервиси у којима се тај процес обавља и које га потпомажу у највећој могућој мери, а такође постају и места са којих се тим процесом може управљати и руководити. Због овога се чини да значај, место и положај школске библиотеке у наставном процесу нигде није више изражен него у интегративној настави природе и друштва. Разлог за овакав став детерминисан је природом самог наставног предмета Природа и друштво, како због његове природе, тако и због природе научног развоја, карактера сазнајног процеса и захтева за практичну примену знања.

Наставни предмет Природа и друштво је сам по себи интегративног карактера, што се види и из његовог назива. „Иако овај наставни предмет чине два ентитета различита по садржају, његова улога је и даље целовита и јединствена, а односи се на то да ученицима млађег школског узраста омогући формирање целовите слике друштва и природе (света) у коме живе“ (Игњатовић 2012: 619). Раније се сматрало да ученици тек на узрасту од десет година могу адекватно разликовати природне и друштвене појаве. Међутим, „напредак и развој научних дисциплина [...] омогућио је увид у квалитет и ниво развијено-

сти способности деце и да на узрасту од седам до девет година [...] могу правилно одређене разлике и уочавати основне и једноставне узрочно-последичне везе између природне и друштвене стварности, па се због тога приступило целомитом изучавању овог наставног предмета већ од првог разреда основне школе“ (Игњатовић 2012: 620).

Раније се инсистирало на преношењу знања у чијем се средишту налазио наставник. Данас се акценат ставља на modele учења у чијим се средиштимa налазе ученици, а један од таквих модела учења јесте и учење путем интегративне наставе природе и друштва. Овај модел учења подразумева интеграцију више различитих области и наставних предмета, што у великој мери доприноси активацији ученика, али и промени положаја школске библиотеке у реализацији процеса наставе природе и друштва. Тежиште овог модела учења налази се у процесу прикупљања, размене, класификације и употребе информација, што обезбеђује већу и квалитетнију активизацију ученика, као и повећање њихових читалачких компетенција. Школска библиотека припрема ученике и за перманентно учење кроз оспособљавање за примену ефикасних стратегија претраживања, оцењивања, класификовања и коришћење информација и медија и што је боље уклопљена у концепцију васпитно-образовног процеса и у концепцију конкретне школе у којој се налази.

Библиотека у школи треба да буде наставни простор, односно, место за индивидуално учење и простор за креативни рад или опуштање, а не само збирка књига. Она као центар ресурса, комуникација, информација и мултимедија, представља место слободног приступа информацијама из различитих подручја посредством различитих медија и пружа помоћ при учењу, књиге и изворе који свим учесницима образовно-васпитног процеса у школи омогућавају развијање и подстицање критичког мишљења и делотворно коришћење информација у свим облицима. Све ово указује да школска библиотека треба да буде „информациони, комуникациони центар који располаже различитом, вишеаспектно обрађеном библиотечком грађом и да је вешто, зналачки, инспиративно и занимљиво презентира читалачкој публици кроз стимулативне програме за повећање читаности“ (Илић и сар., према: Игњатовић 2013: 590). Школске библиотеке традиционално су биле окренуте претежно настави књижевности. Међутим, савремене школске библиотеке све се више усмеравају према подстицању читања као интегративног дела сазнајног процеса којим ученик развија своје рецептивне и когнитивне способности, што је нарочито изражено у интегративној настави природе и друштва.

3. ШКОЛСКА БИБЛИОТЕКА У ФУНКЦИЈИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

У различитим изворима срећу се прилично слична одређења и дефиниције појма школске библиотеке. У том смислу се под школском библиотеком подразумева „библиотека затвореног типа која [...] опслужује ученике, како литературом потребном за савладавање и продубљивање наставног градива, тако и књигама за читање у слободном времену“ (*Педагошки речник* 1964: 610). Школска библиотека се одређује и као „организација у саставу основних [...] школа која обавља библиотечко-информациону, васпитну и културну делатност“ (*Педагошка енциклопедија* 1989: 51). Поред ових постоје и друга слична одређења која кажу да је школска библиотека „библиотека која се налази при школској установи, [...] у саставу школе“ (Нађ Олајош, према: Игњатовић 2013: 591), односно да је школска библиотека „извор и језгро образовних информација и могућности за напредовање и учење“ (Радовић, према: Игњатовић 2013: 591).

Организовање и функционисање библиотека може се разликовати у зависности од врсте, намене, типа и нивоа школе, док се под заједничким елементима подразумевају пружање подршке и доприноса у процесу реализације интегративне наставе природе и друштва, при чему се васпитна функција школе не запоставља у односу на образовање. Стога библиотека пружа пуну подршку свим васпитним подручјима, а нарочито интелектуалном, радном, естетском и моралном.

Школска библиотека је својеврсна наставна лабораторија, али и више од тога. Она обучава ученике у томе како се брзо може наћи одговор у вези са оним што се не зна, како се учи, памти, размишља, затим обезбеђује спонтаније откривање природне и друштвене стварности, као и различитих склоности ученика према различитим научним областима, друштвеним или природним. Имајући ово у виду, јасно је да се школска библиотека не може и не сме узимати „здро за готово“, нити се њена улога може сводити на пуко позајмљивање књиге, која представља извор стручних и научних знања. Како школска библиотека обилује књигама засићеним оваквим садржајима, јасно се уочава значај, место и улога школске библиотеке у савременој настави природе и друштва, нарочито у њеном интегративном облику. Ово указује да је један од важних чинилаца успешне интегративне наставе природе и друштва ученикова оспособљеност за адекватно коришћење школске библиотеке, њених ресурса, затим оспособљеност за читање, разумевање прочитаног, примена знања стеченог у поступку читања, развијање читалачке културе и адекватног односа према књизи као извору знања. Због свега овога у савременој школи и савременој настави природе и друштва, у свим њеним облицима, па и интегративном, значајно место мора заузети школска библиотека.

Поред књига, у фонду школске библиотеке морају се наћи и други медији као што су: новине, часописи, аудиовизуелни и документациони материјали, постери, цртежи, схеме, скице, модели, прикази, компакт дискови, аудио и видео записи, мултимедијалне презентације, слајдови и сл., поткрепљени садржајима неопходним за реализацију наставног предмета Природа и друштво. Она треба да омогући ученицима да кроз различите социо-форме користе све врсте извора знања, медија, материјала и докумената који су засићени садржајима неопходним за реализацију интегративне наставе природе и друштва, као и за њихово правилно и рационално коришћење. Имајући ово у виду, не чуде ставови појединих аутора да школска библиотека „има исту улогу као и кабинет природних наука“ (Радовић, према: Игњатовић 2013: 592), што неспорно указује на блиску везу, потребу и неопходност ослањања планирања, припремања и реализације интегративне наставе природе и друштва на школску библиотеку.

Значајну улогу у повезивању ученика са школском библиотеком и упућивања на њен значај и коришћење има наставник. У овом процесу наставникова улога је незаменљива, као и у процесу стицања знања ученика. У том смислу наставник представља важан извор знања и информација; и у овом случају преузима улогу посредника и организатора наставног процеса током кога ученике упућује на коришћење школске библиотеке и њених ресурса, затим на проучавање различитих извора, даје различите задатке који се односе на проналажење, прикупљање и сређивање информација, њихову обраду, класификовање, вредновање и коришћење, а што је у складу с природом мисли човека – ученика, природом наставног предмета Природа и друштво, природом научног развоја, карактером сазнајног процеса и практичном применом знања у смислу захтева који се односе на целовито, односно интегративно схватање и доживљавање природне и друштвене стварности.

4. МЕСТО И УЛОГА ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Настава природе и друштва представља један од најкомплекснијих педагошких и дидактичких ентитета у смислу структуралности, при чему структуралност препознајемо као „унутрашњу закономерност или законитост на којој је засновано грађење неког облика, система или структуре, односно као невидљиво везивно ткиво које својим смислом држи на окупу све елементе структуре, односно склоп одређене појаве“ (Игњатовић 2013: 493), чиме се наш доживљај и осећај за јединство и целовитост неке форме, природне или друштвене, проширује. Под овим се заправо подразумева интеграција знања на основу „међудисциплинарних веза и по хоризонтали и по вертикали што би требало да допринесе целовитој визији и вишеаспектном гледању на проблеме и појаве у окружењу“ (Вилотијевић – Вилотијевић 2008: 142). Настава природе и

друштва значајно подстиче конструктивистички приступ учењу који се темељи на активној партиципацији ученика у наставном процесу. Уместо да све учи и сазнаје сам, ученик има бројне прилике да своја знања подели и продискутује са наставником и другим ученицима, конфронтира их и критички посматра (Веселинов – Игњатовић, 2013), у чему му значајно може помоћи школска библиотека.

У интегративној настави природе и друштва наставник ученицима не даје готова знања, чињенице, непосредна објашњења, већ је његов централни задатак да омогући ученику самостално долажење до сазнања о чињеницама и појавама. Истовремено, пред учеником се отварају различити путеви за доласком до решења, где ће он употребљавати и развијати своје мисаоне способности, метакогнитивне компетенције (вештине анализе, синтезе, генерализације, упоређивања, закључивања) (Веселинов, 2013а). Улога школске библиотеке је од изузетног значаја јер може имати двоструку улогу и намену. Са нашег аспекта она је простор, у смислу материјално-техничке потпоре, а са другог је сам садржај, извор знања и предмет проучавања. Школска библиотека својим материјално-техничким ресурсима обезбеђује све елементе који се тичу садржаја, а који су неопходни за реализацију интегративне наставе природе и друштва у коју су укључени сви наставни предмет који се уче на млађем школском узрасту. У њој се налазе сви потребни ресурси који ће омогућити задовољење основног принципа за остварење интегративне наставе природе и друштва, а то су међудисциплинарне везе. Ове везе могу бити непосредне везе у наставном процесу и „успостављају се у ситуацијама када је усвајање градива једног наставног предмета засновано на градиву другог наставног предмета“ (Вилотијевић – Вилотијевић 2008:144), затим истраживачке које се „успостављају када се неки проблем разматра са више различитих аспеката“ (Вилотијевић – Вилотијевић 2008: 144), следе ментално посредоване које се „успостављају када се кроз различите наставне предмете формирају исте вештине и способности [...] – анализа и дедукција, систематично мишљење, сналажење у простору, чулно-интуитивно мишљење“ (Вилотијевић – Вилотијевић 2008: 144) и на крају посредовано примењене које се „успостављају када се појмови стечени у једном наставном предмету примењују у проучавању садржаја другог предмета“ (Вилотијевић – Вилотијевић 2008: 144).

5. ШКОЛСКА БИБЛИОТЕКА И УЧЕНИК У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Интересовање за књигу и књижевно стваралаштво уопште, јавља се још у предшколском узрасту. Неки психолози сматрају да су прва интересовања у вези са књигом повезана са дечјим интересовањем за бајку, причу и ведре стихове. Ови садржаји поред књижевне имају и сазнајну вредност која се тиче подручја природне и друштвене стварности, те стога служе као емоционална

подлога за стицање интегративних знања о природи и друштву, јер је свако знавање условљено емоционалним, а затим и вољним односом према садржају који се учи. Даљим развојем детета, интересовање за бајку из предшколског периода постепено уступа место интересовању, сада већ ученика, за садржаје о животу детета овог узраста, његовом окружењу природном и друштвеном, па школске библиотеке морају бити стручно уређене и адекватно опремљене различитим врстама публикација, како би пружиле адекватну материјално-техничку потпору за планирање, припремање и реализацију интегративне наставе природе и друштва.

Уобичајено је да се ученици првог разреда основне школе учлане у библиотеку почетком другог полугодишта. За поједине ученике ово ће бити први сусрет са овом институцијом. Као и први сусрет са школом и школском средином, тако и први сусрет са библиотеком и библиотечким амбијентом, као једним од друштвених ентитета о коме се и у коме се учи, за ученика може на неки начин бити непријатан и стресан. То код ученика може изазвати несигурност, неодлучност, непријатност, а код неких чак и занесеност. Због свега овога наставник има важну улогу и у поступку увођења ученика у школску библиотеку. Током првог, другог и трећег разреда ученици упознају правила библиотеке, затим правилно узимање књига са полица, навикавају се на самоизбор, разгледање књига, навикавају се на чување и употребу чланске карте, задужење и раздужење књиге по броју корисника. Такође, обogaђују свој речник упознавањем са значењем речи библиотека, библиотекар, читаоница, читалац, часопис, енциклопедија, атлас, приручник, модел, постер, схема, скица, мултимедијална презентација и сл. Током четвртог разреда треба да се упознају са распоредом књига и начином њиховог проналажења по начину складиштења, упознају се с деловима књиге као што су насловна страна, предговор, поговор, садржај, речник непознатих речи, индекс имена, попис литературе и сл.

Пре увођења ученика у школску библиотеку са ученицима треба обавити мотивационе разговоре у вези са књигама и осталим библиотечким материјалом, затим следи њихово показивање, читање занимљивих делова из различитих атласа и енциклопедија и гледање занимљивих мултимедијалних садржаја важних за реализацију интегративне наставе природе и друштва. Ово ће омогућити да се код ученика развије жеља и потреба за поновним одласком у библиотеку ради проучавања природне и друштвене стварности. Ови разговори, па и сама интегративна настава природе и друштва, могу се реализовати и у самој библиотеци, како би се ученици што пре и што лакше привикли на библиотечки амбијент и смисао коришћења библиотеке у ову сврху. Због овога ученике треба топло и свесрдно примити и прихватити у школску библиотеку и пружати им што пријатније доживљаје. Оно што ученици још треба да знају у вези са библиотеком и коришћењем њених ресурса у интегративној настави природе и друштва односи се и на стицање знања о значају правилног држања тела приликом читања, затим стицања знања о начину отварања, држања и

спуштања књиге на сто како би се користила, окретању страница из горњег десног угла, непресавијању углова листова, коришћење граничника, врпце или картона међаша који означавају докле се стигло с читањем. Од изузетног значаја у поступку увођења ученика у коришћење библиотечких ресурса, а који су у функцији употпуњавања и унапређивања реализације интегративне наставе природе и друштва, јесте упућивање на то да се ти ресурси могу користити и ван библиотеке и ван учионице, односно код куће током самосталног рада и учења, као и при реализацији домаћих задатака. Поред овога, а у циљу продубљивања и подстицања свих колективних облика рада, поједини ученици могу добити посебне задатке с посебним упутствима за њихову реализацију, а који ће обједињени у школи дати потпуну, јасну и целовиту слику садржаја који се изучавао. Да би се ученик функционално служио књигом у интегративној настави природе и друштва, потребно је оспособити га за добар и адекватан избор књиге, да књигу, речник, енциклопедију или атлас упозна адекватним истраживачким читањем, да разуме и схвати прочитано и уочено, да обележи одређена места на којима је пронашао одговарајуће садржаје, као и да прави одређене изводе или сажетке садржаја који може употребити када се за тим укаже потреба. У том смислу наставник мора започети са промоцијом поменутих извора знања који се могу наћи у фонду школске библиотеке, затим, мора мотивисати ученике за читање, „настојати да укључи читав низ информацијских концепата, стратегија и способности које ученик мора савладати како би се могао служити изворима знања“ (Илић и сар., према: Игњатовић 2013: 595) који му се налазе на располагању и на крају мора различитим активностима код ученика развијати компетенције које су му неопходне како би делотворно користио расположиве информације, инкорпорирао их и интернализовао у своје когнитивне структуре и тако конструисао сопствено знање.

6. ШКОЛСКА ЗАВИЧАЈНА ЗБИРКА КАО ДЕО ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ У ИНТЕГРАТИВНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Саставни део школске библиотеке може да буде и школска завичајна збирка у којој се налази разноврстан материјал који су ученици прикупили заједно са наставником током реализације часова наставе природе и друштва. Прикупљени материјал може бити засићен различитим садржајима, било из прошлости, ближе или даље, било из савременог окружења ученика. Ови материјали могу се користити као непосредни извори знања или његови делови у процесу реализације наставе природе и друштва и њеног интегративног модела.

У млађим разредима основне школе ученици имају потребу и интересовање за сакупљањем различитих ствари. Ову ученичку потребу учитељ треба да усмери и каналише на прикупљање материјала за школску завичајну збирку, која лепо и адекватно уређена и вођена даје велики допринос интегративној

настави природе и друштва, затим културном и јавном раду школске библиотеке и саме школе, а која чак може бити и прилог од научног значаја на националном нивоу. Корист од рада на школској завичајној збирци немају само ученици. Наиме, и наставници имају корист која се огледа у њиховом сталном стручном усавршавању како из области којима се уже стручно баве, тако и из опште образовног домена и шире културе наставника, у коју свакако спада и познавање организације, функционисања, улоге и значаја школске библиотеке за квалитет реализације васпитно-образовног процеса у целини. У школској завичајној збирци обавезно се морају наћи предмети и документацијска грађа која приказује природни, културни, историјски и друштвени развој места и (шире) околине школе. Прикупљени материјал може се разврстати, класификовати и категорисати по истим принципима по којима се врши класификација и категоризација осталог библиотечког фонда и ресурса на природњачку, археолошку, културно-историјску, етнографску и друге збирке.

Школске завичајне збирке које се налазе у саставу школске библиотеке имају огроман значај у реализацији интегративне наставе природе и друштва. Тај значај се огледа у томе што прикупљени и адекватно организовани садржаји, приказани на занимљив, мотивишући и, у сазнајном смислу, провокативан начин, обogaђују и унапређују знање ученика о крају у коме живе и раде. Учествојући у откривању, прикупљању и обради прикупљених података о свом завичају, ученици развијају своје способности, стичу и усвајају одређена знања, вештине и умења, интегративно из свих наставних предмета, на занимљив и активан начин, стичу радне навике и навике правилног и одговорног односа према природним, друштвеним и духовним вредностима, добрима свога краја и шире околине, а све то кроз увиђање значаја различитих садржаја збирке како за њих саме, тако и за читаву друштвену заједницу. Садржаји школске завичајне збирке представљају важан извор знања у интегративној настави природе и друштва, као и битан ресурс чије се коришћење мора брижљиво планирати, па и програмирати. Ови садржаји омогућују повезивање школе са животом, као једног од главних задатака васпитно-образовног процеса, и обезбеђују остваривање принципа завичајности. Школска завичајна збирка има највећу примену у настави природе и друштва и то током другог и трећег разреда, као непосредан извор знања при обради садржаја у вези са насељима, завичајем, прошлoшћу краја, делатностима људи у крају и завичају, саобраћајницама, начину живота и рада људи некада и сада.

7. ЗАКЉУЧАК

Да би школска библиотека успешно могла да одговори потребама савремене парадигме, она мора добро да истражи и упозна нове облике учења и то на адекватан начин, да уважи потребе савремених корисника и да на адекватан начин на њих и одговори. Појавом савремених информационих и комуникационих технологија, нових врста извора знања, она поново добија на значају и има нову шансу и могућност да промовише и понуди нове облике учења и приступе у васпитно-образовном процесу. Један од таквих облика свакако је и модел интегративне наставе природе и друштва. Она може дати и одређене подстицаје за реформисање школског система путем подстицања и развијања самосталности ученика за претраживање и коришћење библиотечких ресурса из свих области знања, кроз развијање колективног духа, тимског и пројектног учења, као и кроз развијање способности креативног и критичког решавања проблема. Реализацијом циљева и задатака васпитања и образовања, школске библиотеке дају значајан допринос квалитету свих педагошких процеса, развоју потребе за самообразовањем и доживотним учењем, развоју самоодговорности и критичког духа код ученика. Школска библиотека треба интензивније да користи сопствене потенцијале уз остваривање своје васпитно-образовне функције путем комуникације библиотечког особља и корисника, ученика и наставника који учествују у припреми и организацији наставних средстава и садржаја. Висок ниво остваривања ове комуникације обезбедиће знатну помоћ школама у подстицању креативности и иновативности у остваривању сопствене мисије која се у развијеној демократији одређује као отвореност и слобода духа за отвореност и слободу појединца и друштва. Како су циљеви васпитања и образовања усмерени на постизање и остваривање демократских друштвених вредности, тако се школска библиотека мора оријентисати и подредити овим циљевима, па је у том смислу она демократска установа просвете, културе и информисања.

Узимајући у обзир све о чему смо у овом раду говорили, може се закључити да школска библиотека има велику улогу и заузима значајно место у оснаживању учениковог духа, обезбеђивању одговарајућих библиотечких ресурса, пружању помоћи свим ученицима који желе да уче, напредују и изграђују се, омогућујући праћење знања о напретку у науци, техници и друштву и пружајући могућност за примену савремених облика учења, какво је интегративно учење у настави природе и друштва. Оваква школска библиотека представља школски центар у коме се ученик лако може снаћи и у коме може наћи све врсте сазнања и информација и у том смислу омогући стварање и јачање читалачких навика код ученика од првог сусрета са библиотеком, центар који пружа подршку свакој врсти учења ученика и њиховом образовању на свим узрастима, учествовање у упознавању културне баштине, уметно-

сти, напретка у науци и техници и научно-технолошким иновацијама, приступ културним експресијама свих врста сценских уметности, охрабривање и подстицање интелектуалног дијалога ученика различитих узраста, уважавање културних и других разлика код ученика, подршку неговања усмене традиције нашег народа, приступ информацијама о локалној заједници и сл.

Литература

- Bogićević, M. (1974). *Tehnologija savremene nastave*. Beograd.: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Веселинов, Д. (2013). Интердисциплинарност и мултидисциплинарност у настави природе и друштва и српског језика и књижевности: претпоставке за успешније повезивање дидактичке теорије и наставне праксе. *Методичка пракса*, 2, Врање: Учитељски факултет; Београд: „Школска књига“ ДОО, стр. 289–302.
- Веселинов, Д. (2013). Улога школске библиотеке у иновирању дидактичко-методичких стратегија у наставном процесу. *Педагошка стварност*, 4, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине, стр. 638–653.
- Веселинов, Д., Игњатовић, А. (2013). Подстицање самоефикасности код ученика путем хеуристичке наставе. *Педагошка стварност*, 1, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине, стр. 79–90.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2009). *Иновативни модели рада у настави*. Београд: Школска књига.
- Вранеш, А. (2006). *Од рукописа до библиотеке*. Београд: Филолошки факултет.
- Влаховић, Б. (1998). *Школски мултимедија центар*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије и „Мерит“ – Агенција „Дидакта“.
- Вучковић, Ж. (2003). *Јавне библиотеке и јавно знање*. Нови Сад: Библиотека Матице српске.
- Vučković, Ž., Todorov, N. (2008). Korišćenje školskih biblioteka kao faktor uspešnosti učenika. *Pedagogija*, 4, str. 694–700.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Игњатовић, А. (2012). Дефинисање и операционализација циљева и задатака у савременој настави природе и друштва. У: „Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи“, Ужице: Учитељски факултет, стр. 611–626.
- Игњатовић, А. (2013). Корелација наставних садржаја у настави природе и друштва и српског језика. *Методичка пракса*, год. XIII, бр. 3, Врање, стр. 491–506.
- Игњатовић, А. (2014). Школска библиотека у функцији унапређивања наставе природе и друштва. У: *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним ак-*

тивностима на учитељским (педагошким) – факултетима: тематски зборник, Врање: Учитељски факултет, стр. 588–598.

Илић, П., Гајић, О. и Маљковић, М. (2007). *Криза читања*. Нови Сад: Градска библиотека.

Нађ, О. (2011). Школска библиотека као модел образовно-васпитног рада. *Библиотекар*, 1–2, стр. 81–95.

Radovanović, S. (1982). *Školska biblioteka u nastavi*. Gornji Milanovac: Dečje novine.

<http://www.goethe.de/ins/cs/bel/wis/sbi/dbs/sr6345839.htm>

<http://skolskibibliotekari.wordpress.com/>

Aleksandar Ignjatovic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

Danica Veselinov

„Mihailo Pavlov“, Preschool Teacher Training College, Vrsac

SCHOOL LIBRARY AND INTEGRATIVE TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

Summary

The paper discusses the concept, importance, role and function of library in the process of planning, preparation and implementation of integrative teaching of Nature and Society. In addition, the paper pays attention to the characteristics of this teaching model, its significance for the students in the process of gaining knowledge of Nature and Society teaching, student's training in the appropriate use of the school library and its financial, technical and physical resources in integrative teaching of Nature and Society, the role of a teacher in this process as a mediator between the students, the learning process and school libraries, and , in the end, of the impact of school libraries on the overall development of primary school children's personalities through the implementation of integrative teaching of Nature and Society.

Key words: *school library, integrative teaching of Nature and Society, teacher, student, school heritage collection.*



Доц. мр Данијела Судзиловски

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Марија Ивановић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ИНСТРУМЕНТ ИЛИ АУДИО ЗАПИС У ОБРАДИ ПЕСМЕ

Апстракт: Захваљујући модерној техници, садржаји музичке културе су доступни и у наставној пракси све више се користе аудио-записи приликом обраде песама у млађим разредима основне школе. Употреба аудио-записа у обради песама по слуху не може да испуни циљеве и задатке наставног предмета музичка култура. Из тог разлога урађено је истраживање са циљем да се испитају мишљења ученика трећег и четвртог разреда основне школе о начину на који воле да уче песме и да ли се пева на часовима. Поред тога, њихово интересовање за наставу музичке културе испитали смо кроз питање да ли би волели више часова овог предмета. Испитана су мишљења 447 ученика из четири основне школе из Ужица.

Резултати показују да би већина ученика волела да се нове песме обрађују тако што их учитељ пева и свира, а не уз аудио-снимак. Поред тога, ученици су се изјаснили да се не пева на сваком часу и да би волели да имају више часова наставног предмета музичка култура.

Кључне речи: основна школа, музичка култура, музички инструмент, аудио-запис, певање и свирање.

*Учитељ мора бити певач
иначе га не признајем.*

(Лутер, према: Пожгај, 1975: 12).

УВОД

Учитељ је најважнији чинилац квалитетног васпитања и образовања и његова улога је незаменљива у свестраном развоју деце млађег школског узраста. Резултати многих истраживања доказују да музика у дечјем развоју има вишеструку улогу, тј. може да утиче на физички и интелектуални развој, развија социјалне вештине, али и да васпитно делује и образује. Планске музичке активности утичу и на формирање естетских вредности и преференције деце, као и на развој њихових креативних потенцијала.

Настава музичке културе, која има за циљ интерес детета, усмерена је ка поспешивању интересовања за музичку уметност и усвајања знања, умења и вештина преко њиховог несвесног и касније свесног усвајања. Кроз правилан и континуиран систематски рад, поштујући дидактичко-методичке захтеве, крајњи циљ наставе музичке културе треба да буде допринос развијању интересовања и потребе да музичка уметност постане део сваке личности (Ивановић, 1981). У настави музичке културе у млађим разредима основне школе певање је основна и најчешћа активност која се примењује у раду.

Песма – коју ученик учи по слуху или са нотног текста – има највише удела у развоју његовог слуха и музичких способности уопште. Кроз певање песама ученик стиче нова сазнања, развија естетско осећање и музички укус (Ивановић, 1981: 52). Песма по својој природи представља основну активност наставе музичке културе и наставно средство које има васпитну и образовну вредност и функцију. Она утиче на афективни развој и музичке преференције, развој комуникацијских вештина, изграђивање и неговање сопственог, као и поштовање туђег идентитета упознавањем и усвајањем народних песама. Текстови песама могу бити у функцији васпитања преко стицања и неговања позитивних навика које се односе на развијање свести, на пример, о здравом начину живота или чувању природе. Образовна функција песме огледа се у развоју музичких (мелодијских, ритмичких, меморијских, хармонских), лингвистичких способности (богаћење речника) и уопште – има утицај на когнитивни развој.

С обзиром на претходно набројане функције песме, веома је битан поступак којим се она обрађује у млађим разредима основне школе. У протеклој деценији учитељима су на располагању комплети уџбеника који, поред композиција предвиђених за слушање, нуде и аудио-записе песама које су уџбеником предвиђене за реализацију. Неки учитељи користе аудио-записе песама за реализацију обраде песме и на тај начин избегавају употребу инструмента у раду. Обрадом песме на овај начин не поштује се правилан методски поступак а ученици остају без драгоценог искуства које се добија када учитељ пева и свира. Настава музичке културе захтева искуствено пролажење кроз активности певања, слушања музике, стварања и свирања, при чему је активно вођење ученика иницирано демонстрацијом учитеља (Стошић, 2008: 90). Бјерквол предлаже: „Певајте срцем – и деца ће слушати срцем. Тако се између одраслог и детета склапа људски савез заснован на блискости и заједничком искуству“ (Bjerkvol, 2005: 280). Непосредно искуство у музичким активностима који подразумева певање и свирање позитивно утиче на развој музичких способности. Васиљевић подвлачи негативан утицај носача снимљеног звука на неговање и развијање музичких способности, јер деца реагују на живи звук уз контакт са околином (Васиљевић, 2006: 171).

Правилан методски поступак обраде песме по слуху подразумева постепену обраду која се састоји из следећих етапа: увод, коме је циљ стварање расположења; слушање и доживљавање непознате песме, најбоље кроз певање и

свирање учитеља; усвајање текста преко очигледног средства; усвајање мелодије памћењем и репродукцијом мелодијских фраза; утврђивање и изражајно дотеривање песме; извођење песме уз пратњу инструмента или дечјег инструментарија (Ивановић, 1981). Обрада песме треба да се реализује уз употребу инструмента, било да учитељ има у већој или мањој мери развијене репродуктивне способности. Инструмент помаже да се одреди почетна интонација која одговара просечним гласовним способностима деце, а без њега учитељ нема контролу.

Природа музичког искуства ученика истовремено је когнитивна и афективна па се не сме искључити тзв. класичан приступ у процесу музичког образовања и васпитања, али се, свакако, може надоградити (Стошић, 2008: 90). Употреба електронских уређаја у настави музичке културе је неизоставна јер се помоћу њих реализује активност слушања музике. Они могу ређе да се користе и у оквиру активности певања, али само у служби богаћења искуства, када се заврши обрада песме како би се чуо исти садржај у другом извођењу.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је песма као основна и најчешћа активност у млађим разредима основне школе и интересовање ученика за наставу музичке културе.

Полазећи од предмета, циљеви истраживања су следећи: (а) да се испитају преференције ученика у односу на начин обраде песме; (б) да се испита да ли је песма као активност заступљена на свим часовима и (в) какво је уопште њихово интересовање за наставу музичке културе. Сматрамо да је важно да се пева на сваком часу и да се при томе поштује правилан методски поступак обраде песме који подразумева употребу инструмента. Такође, наш став је да би деци млађег основношколског узраста било од користи више часова наставног предмета музичка култура, у циљу развијања преференција, музичких способности и креативних потенцијала.

Стога смо формулисали следеће задатке истраживања:

- (1) Испитати који начин обраде песама се ученицима највише свиђа,
- (2) Испитати да ли се пева на сваком часу музичке културе,
- (3) Испитати да ли би ученици волели више часова наставног предмета музичка култура.

Инструмент истраживања је нестандардизован упитник, осмишљен за потребе истраживање. Узорак је чинило укупно 447 ученика трећег и четвртог разреда из четири основне школе у Ужицу (Табела 1).

Табела 1. Структура узорка ученика у односу на школу и пол

Основна школа	Стари град	Слободан Секулић	Нада Матић	Душан Јерковић	Укупно
Дечаци	18	69	68	65	220
Девојчице	20	56	81	70	227
Укупно	38	149	124	136	447

Структура ученика по разреду, успеху и да ли ученик свира или не свира неки инструмент дата је у следећим табелама.

Табела 2. Структура испитаника у односу на разред, успех и да ли свира инструмент

	Разред		Успех				Свира инструмент	
	трећи	четврти	одличан	врло добар	добар	довољан	да	не
f	227	233	261	139	41	6	64	383
%	47,87	52,13	58,39	31,10	9,17	1,34	14,32	85,68

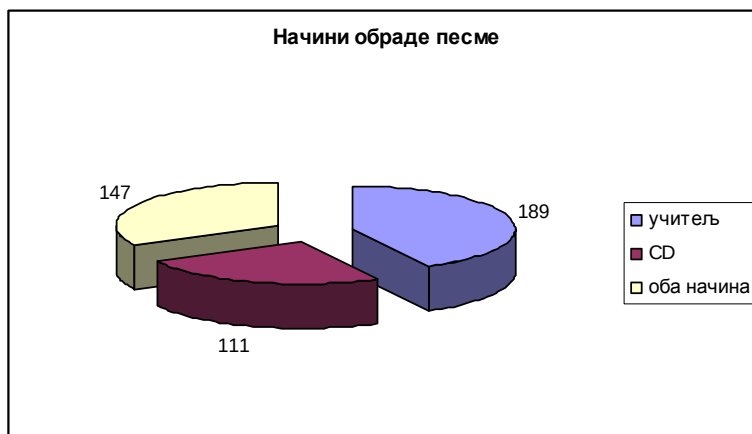
Независне варијабле истраживања су пол испитаника, разред који похађају и успех у претходном разреду. Независна варијабла је и умење свирања на неком инструменту.

Истраживање је реализовано у првом полугодишту школске 2013/2014. године. Резултати истраживања представљени су фреквенцијама, а за утврђивање статистичке значајности коришћен је χ^2 тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Начини обраде песме. – Један од услова који диктирају начин обраде песме у млађим разредима основне школе је недостатак наставних средстава, конкретно, недостатак инструмента. Ситуација у школама данас је таква да често недостају наставна средства потребна за одржавање наставе предмета музичка култура, такође учитељи користе лакши начин за њих јер не морају да улажу напор који изискује употребу инструмента у раду. Познато је да се песме често уче тако што учитељи пуне песму на ЦД плејеру, а затим ученици понављањем уче целину. Овакав приступ обради песме не може дати добре резултате јер се песма не обрађује правилно. Нас су интересовала мишљења ученика, на који начин воле да им се презентује нова песма, тј. на који начин би волели да је

уче – да ли више воле када им се дата песма пусти преко неког од носилаца звука, када им учитељ пева и свира, или им се свиђају оба начина обраде песме.



Графикон 1. *Преференције ученика у односу на обраду песме*

Ученицима се највише допада обрада песме када учитељ пева и свира (42,27%), док се трећини испитаника допадају оба начина (32,82%), За избор обраде песме преко аудио-записа определило се најмањи број ученика (24,91%).

Табела 3. *Преференције ученика у односу на обраду песме по успеху и разреду*

	Успех				Разред							
	одличан		врло добар		добар		довољан		трећи		четврти	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CD	7	2,68	28	20,15	16	39,02	2	33,33	55	25,70	58	24,89
Учитељ	113	43,30	62	44,60	12	29,27	3	50,00	81	37,85	109	46,78
Оба начина	141	54,02	49	35,25	13	31,71	1	16,67	81	37,85	66	28,33
	$\chi^2 = 66,542$; df = 6; p < 0,001								$\chi^2 = 5,174$; df = 2; p = 0,07			

Ученици са одличним успехом најмање воле да уче нову песму само преко ЦД-а. Њих 141 или 54,02% определило се за учење песме на оба начина, док није мали проценат оних (113 или 43,30%) који би волели да им само учитељ пева и свира. Требало би приметити да су се ученици са добрим успехом највише определили за обраду песме преко ЦД-а (њих 16 или 39,02%). Статистички показатељи потврђују ($\chi^2 = 66,542$; df = 6; p < 0,001) да су преференције различите код ученика који имају различит успех. Интересовање за аудио-запис најма-

ње је код одличних ученика, а највеће код ученика који имају најслабији успех. Супротна тенденција уочава се код опредељења за оба начина обраде песме.

Посматрајући резултате у односу на разред, уочава се да се ученици трећег разреда подједнако опредељују за учитеља и оба начина, док ученици четвртог разреда највише воле да им учитељ приликом обраде нове песме пева и свира (46,78%).

Табела 4. *Преференције ученика у односу на обраду песме по полу и свирање инструмента*

	Пол				Свира инструмент			
	Дечаци		Девојчице		Да		Не	
	f	%	f	%	f	%	f	%
CD	67	30,45	43	18,94	13	20,31	100	26,11
Учитељ	87	39,55	103	45,38	30	46,88	160	41,78
Оба начина	66	30,00	81	35,68	21	32,81	123	32,11
	$\chi^2 = 8,007$; df = 2; p < 0,01				$\chi^2 = 1,073$; df = 2; p = 0,58			

Постоји статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,01$ у мишљењима дечака и девојчица. Девојчице најмање воле учење песме преко аудио-записа, а највише када им учитељ пева и свира. Дечаци су релативно подједнако подељени у опредељењима. Највише је опредељених за учитеља, али није велика разлика у односу на остале опције.

Нема статистичке разлике у мишљењима између оних ученика који свирају неки инструмент и оних који не свирају. Одговори показују да ученици из обе категорије слично размишљају. Ученици који похађају музичку школу, али и они који не похађају не разликују се у избору: највише воле када им учитељ пева и свира.

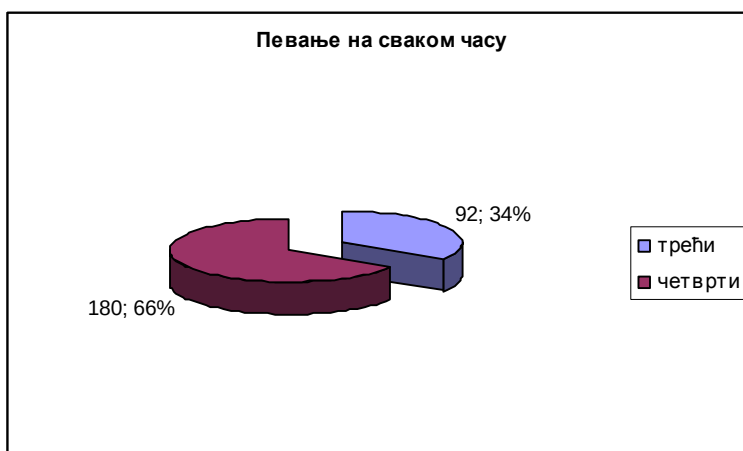
Активност певања песама највише утиче на развијање дечијих музичких способности. Зато је важно да се песме обрађују правилно уз учитељево свирање и певање. Резултати истраживања које се односило на мерење постигнућа у активности певања показали су да су ученици којима је учитељ свирао и певао постигли боље резултате у односу на оне који су певали уз аудио снимак (Стошић, 2007: 127).

На разлике у мишљењима анкетираних ученика у односу на начин обраде песме сигурно утичу објективне околности. Скоро четвртина испитаника се определила за обраду песме преко аудио-записа. Учитељи који немају наставних средстава и који нису сигурни у своје компетенције везане за свирање и певање песму тако обрађују. Њихови ученици немају непосредно искуство које нуди учитељево певање и свирање и опредељују се за аудио-запис јер су такво искуство стекли.

2. Певање на сваком часу музичке културе. – Према Наставном програму на часовима музичке културе у нижим разредима основне школе учени-

ци би требало да се кроз обраду песама упознају са различитим појмовима везаним за музичку уметност али и са појмовима из других области. Циљ и задаци наставног програма у највећој мери остварују се кроз ову активност. У наставном програму се подвлачи да је певање децјих песама основни садржај у настави музичке културе. Певање на сваком часу музичке културе доприноси континуираном развоју музикалности, тј. извођачких способности, гласовног апарата, естетског доживљаја (Ивановић, 2007: 68). Стога сматрамо да је важно да се на сваком часу пева.

Нешто мање од две трећине (60,85%) анкетираних ученика позитивно је одговорило на питање да ли се пева на сваком часу.



Графикон 2. Певање на сваком часу по разредима

Интересантно је да се више пева у четвртном разреду него у трећем – што није очекивано. Имајући у виду праксу која је евидентна, знамо да се активност певања у старијим разредима мање реализује. Овде се показало супротно, да се пева више у старијем разреду. Ово се може протумачити чињеницом да се у трећем разреду обрађује већи број теоријских појмова, али можемо да сматрамо да је добијени резултат последица односа учитеља према садржајима наставног предмета.

3. Више часова музичке културе. – Интересовало нас је на који начин ће ученици одговорити на питање да ли би волели да имају више часова наставног предмета Музичка култура у току недеље. Хтели смо да сазнамо какво је њихово интересовање уопште за овај наставни предмет и да ли се ученици разликују у мишљењима у односу на независне варијабле. Од укупног броја ученика за више часова у току недеље се определило њих 304 или 68,01%.

Табела 5. Више часова наставног предмета Музичка култура у односу на успех и разред

	Успех				Разред	
	одличан	врло добар	добар	довољан	трећи	четврти
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Да	182 69,73	91 65,47	29 70,73	2 33,33	160 74,77	144 61,80
Не	79 30,27	48 34,53	12 29,27	4 66,67	54 25,23	89 38,20
	$\chi^2 = 4,224$; df = 3; p < 0,001				$\chi^2 = 8,617$; df = 1; p < 0,001	

Добијени резултати у односу према општем успеху ученика нису показали већа одступања. Проценат оних ученика који би волели да имају већи број часова музичке културе у току недеље је већи од 65% у свим категоријама испитаника. Једино је код ученика са довољним успехом већи проценат оних који не би волели да се број часова повећа (њих 4 или 66,67%). Овакав резултат могао би да се протумачи потешкоћама које ови ученици имају у учењу или њиховом незаинтересованости за учење и наставне предмете.

Резултати који су добијени упоређујући ученике трећег и четвртог разреда, показују да су ученици трећег разреда заинтересованији за наставу предмета музичка култура. Више од две трећине или 74,77% ученика трећег разреда одговорило је да би волело да има већи број часова у току недеље, док је број ученика четвртог разреда нешто мањи (61,80%). Иако је проценат ученика са потврђеним одговором из обе категорије релативно висок, можемо рећи да постоје узрастне разлике у односу према наставном предмету што је потврђено вредностима χ^2 квадрата ($\chi^2 = 8,617$; df = 1; p < 0,001).

Табела 6. *Више часова у односу на пол и свирање инструмента*

	Пол		Свира инструмент	
	дечаци	девојчице	да	не
	f %	f %	f %	f %
Да	127 57,73	177 77,97	51 79,69	253 66,06
Не	93 42,27	50 22,03	13 20,31	130 33,94
	$\chi^2 = 21,049$; df = 1; p < 0,001		$\chi^2 = 4,682$; df = 1; p < 0,03	

Интересовало нас је колико ће се разликовати одговори дечака и девојчица. Очекивали смо да дечаци нису у великој мери заинтересовани за наставу музичке културе, међутим није мали проценат оних који су се определили за потврдан одговор (127 или 57,73%). Девојчице су више заинтересоване за наставу предмета музичка култура. Њих 177 или 77,97% одговорило је да би волеле да имају више часова недељно. Ови резултати показују значајно веће интересовање девојчица за наставу музичке културе у односу на дечаке ($\chi^2 = 21,049$; df = 1; p < 0,001).

Процентуална разлика у потврдним одговорима код оних ученика који свирају неки инструмент и оних који не свирају није велика, али постоји статистичка разлика ($\chi^2 = 4,682$; $df = 1$; $p < 0,03$). У категорији ученика који иду у музичку школу њих 51 или 79,69% волело би да има више часова музичке културе, док је код ученика који не свирају ниједан инструмент износи 253 или 66,06%. Овакви одговори очекивани су, јер требало би да ученици који иду у музичку школу воле музику, па самим тим и наставни предмет музичка култура. Са друге стране, и они ученици који су у мањој мери у контакту са музиком, требало би да покажу веће интересовање за садржаје који се обрађују унутар предмета музичка култура.

Интересантно је да је опредељење за више часова музичке културе у вези са начином који се користи код учења песме. Интересовање и преференције ученика умногоме зависе од позитивног утицаја учитеља који се остварује кроз васпитно-образовни рад.

Табела 7. Више часова у односу на преференцију учења песме

	Више часова музичке културе			
	Да		Не	
	f	%	f	%
CD	60	53,10	53	46,90
Учитељ	134	70,53	56	29,47
Оба начина	112	76,19	35	23,81
$\chi^2 = 16.622$; $df = 2$; $p < 0,001$				

Добијени резултати показују да је најмање интересовање за наставу музичке културе у групи ученика који воле да уче песму преко аудио-записа. Ови ученици су стекли навику да се нове песме уче преко снимка, а овим начином обраде песме не подстиче се мотивација и интересовање ученика. Висока статистичка значајност ($\chi^2 = 16.622$; $df = 2$; $p < 0,001$) показује да начин обраде песме утиче на интересовање за наставу музичка култура. Показало се да су ученици, којима учитељи певају и свирају, много више заинтересовани за наставу предмета у односу на оне којима учитељи не пружају такво искуство.

ЗАКЉУЧАК

Недостатак наставних средстава даје две могућности учитељу, да песму обрађује тако што пева песму без ослоњања који се односи на одговарајући тоналитет или користи још лакши начин, снимак са носача звука. Ни једна од ових могућности не задовољава потребе правилне обраде песме. Учитељи певају у оном тоналитету који њима одговара, без контроле да ли то одговара децијим могућностима, а обрадом песме коришћењем аудио-записа не поштује

се правилан методски поступак. Обрада и реализација активности певања песама уз учитељево певање и свирање пружа ученицима драгоцено искуство које не могу имати ако се користе само аудио записи. Наставник мора да се усуди да буде узор, да свира и демонстрира (Бјерквол, 2005: 273).

Резултати истраживања показују да ученици највише воле да им учитељ пева и свира. За овакав начин обраде песме највише су се опредељивали ученици са бољим успехом, ученици старијег разреда и више девојчице него дечаци. У односу на то да ли ученици свирају инструмент или не није се показала битна разлика.

Певање дечијих песама је главна и основна активност у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Наш став је да је потребно да се на сваком часу пева, било да се ради о обради нове или утврђивању и обнављању већ научених песама. Резултати показују да песма није заступљена на свим часовима у значајном броју (39.15%).

Један од циљева наставног предмета музичка култура је развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности. Да би се то постигло, посебно када се ради о музичкој осетљивости и креативности, потребно је издвојити више времена са интензивнијим активностима. Са постојећим планом који предвиђа један час предмета у току седмице овај циљ се не може оптимално достићи. Резултати испитивања који се односе на број часова показују да би две трећине испитиваних ученика волело да имају више часова наставног предмета музичка култура и да су ученици којима учитељи свирају и певају више заинтересовани за наставни предмет Музичка култура.

Литература

- Bjerkvol, J. (2005). *Nadahnuto biće*. Beograd: Plato.
- Васиљевић, З. (2006). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић, М. (1981). *Методика наставе музичког васпитања у основној школи*. Књажевац: Нота.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стошић, А. (2008). Могућности примене мултимедијалне технологије у настави музичке културе, У: *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, стр. 88–97.
- Стошић, А. (2007). *Полифункционалност песме у настави музичке културе на млађем основно-школском узрасту*, магистарски рад у рукопису. Ужице: Учитељски факултет.
- Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.

Доц. м-р Даниеля Судзиловски

Университет в Крагуеваце Учительский факультет в Ужице

Мария Иванович

Университет в Крагуеваце Учительский факультет в Ужице

ИНСТРУМЕНТ ИЛИ АУДИО ЗАПИСЬ В ОБРАБОТКЕ ПЕСНИ

Резюме

Сегодня, когда благодаря технике содержания музыкальной культуры доступные, в педагогической практике все чаще используются аудио записи при обработке песен в младших классах начальной школы. Использование аудио записи в обработке песен на слух не может удовлетворить целям и задачам предмета Музыкальная культура. По этой причине, было сделано исследование для того, чтобы узнать мнения учеников третьего и четвертого классов о том, как они предпочитают учиться песни и, поется ли в классе или нет. Кроме того, их заинтересованность за учение музыкальной культуры, мы рассмотрели вопросом о том, хотят ли ученики больше часов этого предмета. При этом исследованны мнения 447 учеников из четырех начальных школ в Ужице.

Результаты показывают, что большинство учеников предпочитают, чтобы при обработке новых песен, учителя пели и играли на каком-то инструменте а не обрабатывать песни с аудио записью. Кроме того, ученики указали на то, что не поется на каждом уроке, и, чтобы они хотели иметь больше уроков предмета Музыкальная культура.

Ключевые слова: *музыкальная культура, инструмент, аудио запись, пение и играение.*



Проф. др Милован Стаматовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

Проф. др Горан Шекељић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

СПОРТСКО-ТЕХНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА КАО МЕРИЛО КВАЛИТЕТА НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА*

Апстракт: У овом раду се указује на различит ниво спортско-техничког образовања ученика, на основу трансверзалне процене нивоа спортско-техничког образовања ученика IV разреда основне школе, на крају школске године, у зависности да ли су наставу изводили учитељи или наставници физичког васпитања.

Узорак испитаника је чинило 320 ученика оба пола, по 160 ученика у две групе (предметна настава и разредна настава).

Кључне речи: настава физичког васпитања, спортско-техничко образовање, ученици основне школе, квалитет наставе.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Физичко васпитање у млађим разредима основне школе има улогу да кроз наставу ученицима омогући осмишљену и контролисану основну – биолошку потребу за кретањем. Тиме се утиче на њихов правилан раст и развој, очување и унапређивање здравља, развој моторичких способности, спортско-техничко образовање, реализују васпитни задаци, – све у циљу правилног и свестраног психофизичког развоја.

План наставе физичког васпитања омогућава слободу и исказивање креативности наставника у осмишљавању и реализацији наставног процеса. На основу предвиђених области за реализацију (оријентациони годишњи план и програм) наставник сам на основу своје стручне процене бира садржаје водећи рачуна о узрастним карактеристикама ученика и условима за рад који су му на

* 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 и науке Републике Србије.

располагању. Он приступа планирању наставе и часа водећи рачуна о свим методичким захтевима који су обележје часа физичког васпитања.

У оквиру наставног плана и програма, поред редовне наставе која се реализује кроз часове наставник је дужан да реализује и велики број ваннаставних активности у оквиру предмета физичко васпитање. Теоријска и практична знања потребна да би реализовао наставу физичког васпитања наставник стиче на учитељским факултетима и факултетима физичке културе. Резултати рада показују каква је успешност у остваривању циља и задатака наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

У овом раду се бавимо квалитетом спортско-техничког образовања ученика четвртог разреда основних школа.

2. СПОРТСКО-ТЕХНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА

Настава физичког васпитања у млађим разредима основне школе у оквиру свог циља и задатака које треба остварити предвиђа и спортско-техничко образовање ученика у зависности од узраста.

Матић М. и група аутора (1992) са Факултета физичке културе у Београду, Новом Саду и Филозофског факултета из Ниша за спортско-техничко образовање наводе да је у готово свим програмима физичког васпитања присутан задатак учења и усавршавања кретања. У већини случајева овај део програма се назива *спортско-техничко образовање*. Овај системски део физичког васпитања у извесној мери се може сматрати и окосницом наставног процеса, нарочито ако се има у виду да се може образовати и васпитати само на одређеним садржајима.

Садржај вежбања у физичком васпитању су добрим делом кретања преузета из многобројних спортова и спортских дисциплина, али сам појам спортско-техничко образовање не треба да асоцира на процес претакања спортских обележја и принципа у физичко васпитање.

Појам пре треба да значи испољавање дијалектичке везе између физичких – биомоторичких способности деце – и широког спектра облика кретања па и оних „спортских“.

Исто тако, спортско-техничко образовање представља у физичком васпитању и средство којим се реализује циљ физичког васпитања. Самим тим спортско-техничко образовање представља и задатак физичког васпитања у служби циља.

Спортско-техничко образовање се као појам најпре може везати за појам *обучавања*, под којим подразумевамо процес „предавања“ и усвајања елементарног моторичког знања у појединим спортским активностима – вежбању код уче-

ника почетника, које има за циљ оспособљавање за даљу примену научених вежбања ради систематског вежбања и усавршавања. Процес овог физичког образовања је веома сложен и обухвата форму кретања и механизме кретања за својим карактеристикама, систематизацију телесних кретања и вежбања и њихово учење, технику кретања и фазе његовог формирања, са елементима методике обучавања.

3. КВАЛИТЕТ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Улога физичког васпитања у млађим разредима основне школе у иностраном и хармоничном развоју ученика предмет је многих истраживања, анализа и расправа не само у круговима стручњака и непосредних носилаца те делатности већ и у широј друштвеној јавности.

Велики број светских и домаћих научних радника и стручњака су се од давнина бавили истраживањима и анализама из ове области. У даљем тексту навешћемо неке од њих:

- (а) из области стања физичког васпитања у млађим разредима основне школе – Констатиновић, С. (1968), Божиновић, Љ. (1980), Берковић, Л. (1980), Финдак, В. (1981), Крсмановић, Б. (1985), Стаматовић, М. (1990, 1998, 1999, 2002, 2006), Стаматовић, М., Шекељић, Г. (2008);
- (б) истраживања везана за укупну активност на часу – Detrich, V. (1967), Иванић, С. (1969), Лучић, В. (1975), Мишковић, Љ. (1978), Аруновић, Д., Новаковић, М., Томић, Ж. (1979), Ковач, Ј. (1980), Милановић, Љ. (1997);
- (в) истраживања везана за интензификацију наставе физичког васпитања – Вишњић, Д. (1979), Кундрат, В. (1979), Спасов, Ђ. (1980), Родић, Р., Берковић, Л., Ивановић, Ј. (1981), Берковић, Л., Малацко, Ј., Бала, Г. (1982), Стаматовић, М. (2006).

Углавном све анализе ових истраживања указују на то да је физичко васпитање у млађим разредима основне школе недовољно ефикасно и да је у целини узевши недовољно развијено. Преовладава мишљење да се ова ефикасност веома неповољно рефлектује на све сегменте школског физичког васпитања и функционисање система као целине (Стаматовић, М., Шекељић, Г. 2008).

У овом истраживању аутори су имали за циљ да утврде да ли постоји разлика у квалитету усвојености знања из спортско-техничког образовања ученика четвртог разреда основних школа у зависности од тога да ли су наставу физичког васпитања реализовали наставници разредне наставе – учитељи или наставници физичког васпитања.

Истраживање је било трансверзалног карактера и сагледано је кроз средњу оцену из усвојености и савладаности појединих елемената спортских дисциплина предвиђених наставним планом и програмом за испитивану популацију. Узорак је чинило 320 ученика и ученица четвртог разреда основних школа, са по 160 у контролној групи (наставу реализовали учитељи) и 160 у експерименталној групи (наставу реализовали наставници физичког васпитања). Експеримент је трајао једну школску годину. Настава физичког васпитања је реализована по постојећем наставном плану и програму у подједнаким условима. Као варијабла за процену спортско-техничког образовања за дечаке и девојчице је узета средња оцена из елемената појединих спортова предвиђених наставним планом и програмом за четврти разред основне школе. Оцењивани су ученици који су редовно похађали наставу током школске године. Оцењивање су реализовали један учитељ и један наставник физичког васпитања (заједно) према упутству Министарства просвете датом у „Службеном гласнику“ Републике Србије на крају школске године (од 25. маја до 5. јуна). За обраду података примењене су методе опште статистике:

- дескриптивна статистика,
- мултиваријантна анализа варијансе (МАНОВА).

Резултати су приказани табеларно, хистограмски и дијаграмом.

За процену спортско-техничког образовања ученика и ученица извршена су оцењивања из следећих спортских области:

- атлетика – скок у вис прекорачном техником (за дечаке и девојчице),
- гимнастика – стој на рукама/шакама (за дечаке и девојчице),
- ритмичка гимнастика – слободно ритмичко кретно изражавање (за девојчице),
- фудбал – вођење, додавање и шутирање лопте (за дечаке).

3.1. Инструменти за процену варијабли

3.1.1. Атлетика – скок у вис прекорачном техником (за дечаке и девојчице)

Опрема:	Сталак са опремом за скок у вис и доскочиште.
Задатак:	Ученици се опредељују са које ће стране извести скок, у зависности од одразне ноге. Потребно је прескочити леву страну на одређеној висини прекорачном техником. Ученик има право на три покушаја.

Оцењивање:	Оцена се формира на основу висине и технике скока. Оцене су 1, 2, 3, 4 и 5. Оцена 1 за висину испод 60 цм; оцена 2 и 3 су за висину од 60 до 85 цм зависно од технике скока; оцене 4 и 5 су за висину преко 85 цм, зависно од технике.
Напомена:	Наставник даје оцену на основу своје процене технике скока.

3.1.2. Гимнастика – стој на рукама/шакама (за дечаке и девојчице)

Опрема:	Подијум за гимнастику или струњаче.
Задатак:	На партеру обезбеђеном струњачама ученик изводи елементат стој на шакама.
Оцењивање:	Наставник, на основу својих критеријума, оцењује правилност изведеног елемента. Оцене су 1, 2, 3, 4 и 5.
Напомена:	Ученик се пре извођења елемента изјасни да ли му је потребна помоћ друга. Ученици су обучени у шортс и мајицу, боси.

3.1.3. Ритмичка гимнастика – слободно ритмичко кретно изражавање (девојчице)

Опрема:	Сала за физичко васпитање, вијаче, обручеви, лопте за ритмичку гимнастику, касетофон са ЦД-ом или са касетом (са одговарајућом музиком).
Задатак:	Слободно ритмичко и кретно изражавање са и без реквизита, уз музику, за сваку ученицу посебно.
Оцењивање:	Наставник даје оцену, на основу своје процене осећаја за ритам и технике изведених елемената. Оцене су 1, 2, 3, 4 и 5.
Напомена:	Ученице се опредељују за вежбање са реквизитом или без реквизита, по свом избору. Пре извођења задатка упознају се са критеријумима за оцењивање.

3.1.4. Фудбал – вођење, додавање и шутирање лопте (за дечаке)

Опрема:	Чуњеви, фудбалска лопта и терен за мали фудбал.
Задатак:	Задатак се изводи у пару. Ученици измеђају пас лоптом, онда један ученик води лопту кроз чуњеви и са даљине од око 8–10 метара шутира на гол. Затим се улоге промене.

- Оцењивање: Наставник, на основу технике додавања и примања лопте, вођења лопте кроз чуњеве и шутирања на гол даје оцену 1, 2, 3, 4 или 5.
- Напомена: Пре извођења теста ученицима се објасни и демонстрира задатак који треба извршити. Ученици су у шортсу, мајици и патикама.

4. АНАЛИЗА ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА

Након извршене провере из спортско-техничког образовања ученика и ученица из контролне и експерименталне групе и урађене статистичке обраде резултата добијена је средња оцена из спортско-техничког образовања за сваког ученика и групу посебно.

Анализом варијансе резултата спортско-техничког образовања испитаника из контролне групе (разредна настава) и експерименталне групе (предметна настава), дошло се до статистички значајне разлике резултата у корист испитаника из експерименталне групе. Другим речима, утврђено је да су ученици и ученице из предметне наставе, током школске године, статистички значајно више напредовали када је у питању спортско-техничко образовање од ученика и ученица из разредне наставе. Ниво статистичке значајности разлике резултата је $p = 0,001$ – што се може видети из табела 1, 1а и 1б.

Табела 1. Резултати анализе варијансе за контролну (К) и експерименталну (Е) групу

Варијабла	Група	My	SDy	миним. вред.	максим. вред.	Fy	p
Средња оцена спорт.-техн. обр.	К	3.872	0,677	2.000	5.000	11.012	0,001
	Е	4.106	0,580	2.000	5.000		

Табела 1а. Резултати анализе варијансе за девојчице из контролне групе (Кж) и девојчице из експерименталне (Еж) групе

Варијабла	Подгрупа	My	SDy	миним. вред.	максим. вред.	М диференце (Кж-Еж)	p
Средња оцена спорт.-техн. обр.	Кж	3.971	0,657	2.300	5.000	-0,762	0,969
	Еж	4.048	0,598	2.000	5.000		

Табела 16. Резултати анализе варијансе за дечаке из контролне групе (Км) и дечаке из експерименталне (Ем) групе

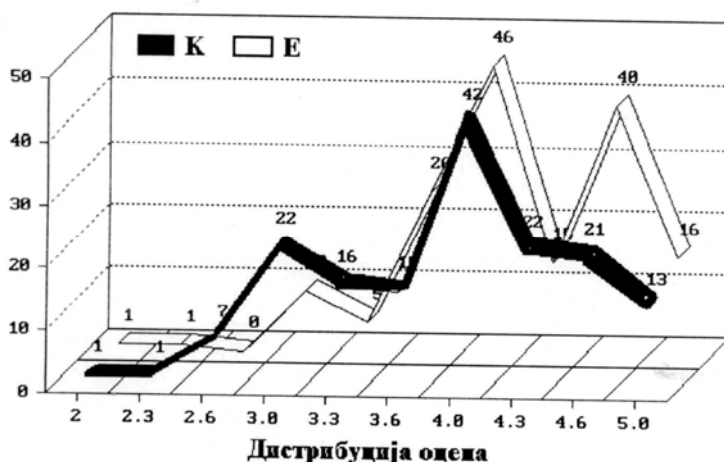
Варијабла	Подгрупа	Му	SDy	миним. вред.	максим. вред.	М диференце (Кж-Еж)	р
Средња оцена спорт.-техн. обр.	Км	3.773	0,686	2.000	5.000	-0,391	0,001
	Ем	4.164	0,559	2.300	5.000		

Ако посматрамо резултате спортско-техничког образовања, раздвојено по полу, између испитаника контролне и експерименталне групе стање је следеће:

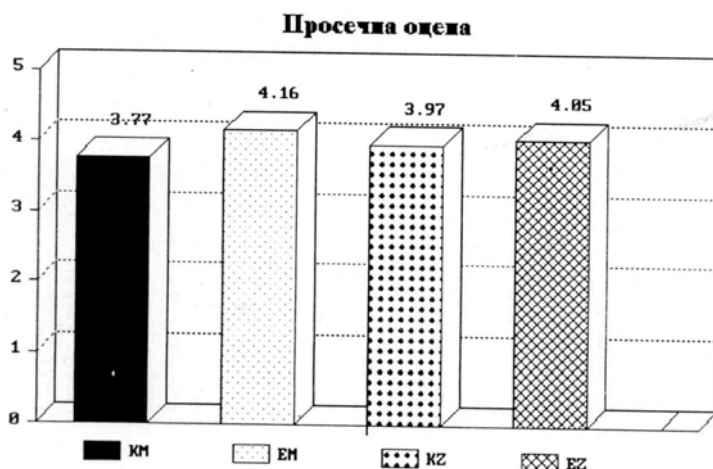
– код спортско-техничког образовања девојчица из контролне (Кж) и експерименталне (Еж) групе, није нађена статистички значајна разлика резултата у нивоу спортско-техничког образовања. Једино је утврђено да је средња оцена ученица из експерименталне групе нешто виша, али не статистички значајна (Табела 1а.).

– код спортско-техничког образовања дечака из контролне (Км) и експерименталне (Ем) групе утврђено је да постоји статистички значајна разлика резултата нивоа спортско-техничког образовања у корист дечака из експерименталне групе (Табела 1б).

Графички приказ резултата спортско-техничког образовања за ученике и ученице четвртог разреда основне школе из контролне и експерименталне групе и подгрупа са дистрибуцијом оцена приказан је на *Хистограму 1* и *Графикону 1*.



Хистограм 1. Резултати спортско-техничког образовања за ученике и ученице четвртог разреда основне школе из контролне и експерименталне групе и подгрупа са дистрибуцијом оцена



Графикон 2. *Резултати спортско-техничког образовања за ученике и ученице четвртог разреда основне школе из контролне и експерименталне групе и подгрупа са дистрибуцијом оцена*

ЗАКЉУЧАК

Познато је да се код овог узраста одвија хармоничан развој комплетног организма. Разноврсна кретања општеразвојног карактера утичу позитивно на моторички развој а самим тим и на ниво усвојености спортско-техничког образовања.

Основни задаци наставе физичког васпитања у овом узрасту треба да буду усмерени на развој моторичких способности и мотивације за физичку активност и спорт, са изграђивањем осећаја за колектив, – што се у овом случају може ефикасније реализовати унапређењем процеса наставе физичког васпитања. То се може постићи побољшањем материјално-техничких услова рада за наставу физичког васпитања, усавршавањем, образовањем и подизањем нивоа теоретских и практичних знања учитеља из ове области или увођењем предметне наставе физичког васпитања за овај узраст. Уз све ово потребна је већа подршка шире друштвене заједнице и схватања улоге и значаја физичког васпитања за формирање здраве и радно способне омладине.

Литература

- Аруновић, Д., Новаковић, М., Томић, Ж. (1979). „Оптерећеност и ангажованост ученика на часовима физичког васпитања“, *Физичка култура*, 5, Београд.
- Берковић, Л., Малацко, Ј., Бала, Г. (1982). *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника*, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Божиновић, Љ. (1980). „Проблеми физичког васпитања у нижим разредима основне школе“, *Физичка култура*, 2, Београд.
- Вишњић, Д. (1979). *Образовне вредности наставе физичког васпитања у основној школи организоване кружним тренингом и радом са станицама*, магистарски рад, Београд.
- Дитрих, В. (1967). *Интензивирање наставе физичког васпитања*, Берлин.
- Иванић, С. (1969). „Активности ученика на часовима физичког вежбања кроз примену наших истраживања“, *Физичка култура*, 1–2, Београд.
- Крсмановић, Б. (1985). *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставних програма*, докторска дисертација, Нови Сад.
- Ковач, Ј. (1980). „Физичко вежбање у разредној настави“, *Зборник радова Савеза педагога физичке културе Југославије*, Нови Сад.
- Константиновић, С. (1968). „Потреба увођења предметне наставе физичког васпитања у млађе разреде основне школе“, *Настава и васпитање*, 1, Београд.
- Кундрат, В. (1979). *Проблеми интензитета оптерећења у физичком вежбању деце у предшколским установама, као фактор усавршавања неких функционалних и моторичких способности*, докторска дисертација, Факултет за физичко васпитање, Београд.
- Лучић, В. (1975). „Класичан час у физичком васпитању не обезбеђује рационално коришћење времена“, *Физичка култура*, 3, Београд.
- Милановић, Љ. (1997). *Настава физичког васпитања од првог до четвртог разреда основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Мишковић, Љ. (1978). „Трајање физичке активности ученика на часовима физичког васпитања“, *Физичка култура*, 3, Београд.
- Родић, Р., Берковић, Л., Ивановић, Ј. (1981). *Физичко васпитање деце и омладине у новом васпитно-образовном систему*, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Спасов, Ђ. (1980). *Интензификација наставе физичког васпитања путем рада са хомогеним групама*, докторска дисертација, Ниш.
- Стаматовић, М. (1980). „Физичко вежбање свакодневна потреба ученика“, *Живот и школа*, 2, Загреб.

- Стаматовић, М. (1998). „Прилог унапређивању корективног вежбања у настави физичког васпитања за млађе разреде основне школе“, *Зборник радова*, 1, Учитељски факултет, Ужице.
- Стаматовић, М. (1999). „Актуелно стање физичког васпитања у млађим разредима основне школе“, *Зборник радова*, 2, Учитељски факултет, Ужице.
- Стаматовић, М. (2001). *Испитивање ефикасности наставе физичког васпитања у четвртој разреду основне школе у зависности да ли се организује као предметна или разредна настава*, докторска дисертација, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.
- Стаматовић, М. (2006). *Настава физичког васпитања у функцији развоја ученика*, Учитељски факултет, Ужице.
- Стаматовић, М., Шекељић, Г. (2008). Учитељски факултети у функцији унапређивања квалитета наставе физичког васпитања у основној школи, Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника – облици и модели“, Учитељски факултет, Ужице.
- Финдак, В. (1980). „Примјена савремених наставних облика рада као прилог унапређењу наставе тјелесног одгоја у разредној настави“, *Зборник радова Савеза педагога физичке културе Југославије*, Нови Сад.

Проф. д-р Милован Стаматовић

Универзитет в Крагуеваце Учитељски факултет в Ужице

Проф. д-р Горан Шекелић

Универзитет в Крагуеваце Учитељски факултет в Ужице

СПОРТИВНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧЕНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Резюме

В настоящей работе авторы, на основе трансверсальной оценки уровня спортивно-технического образования учеников четвертого класса начальной школы, в конце учебного года, в зависимости от того, было ли обучение проведено учителями или преподавателями физического воспитания, указывают на различные уровни спортивно-технического образования учеников.

Группа исследователей состояла из 320 студентов обоих полов, по 160 студентов в двух группах (обучение в младших и старших классах восьмилетней школы).

Ключевые слова: обучение физическому воспитанию, спортивно-техническое образование, ученики, качество обучения.



Dragan Marinković

Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja

Slobodan Pavlović

Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu

UTICAJ SPORTSKE AKTIVNOSTI NA PRAVILNO FORMIRANJE POSTURALNOG STATUSA UČENIKA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt: Cilj istraživanja je da se utvrdi da li bavljenje sportom utiče na pravilno formiranje posturalnog statusa dece mlađeg školskog uzrasta. Istraživanjem je obuhvaćeno 58 ispitanika ($9 \pm 0,5$ godina) koji su podeljeni u grupu sportista ($n = 28$) i u grupu nesportista ($n = 30$). Posturalni status obe grupe je određen somatoskopskom metodom Napoleona Wolanskog. Metodom krostabulacije utvrđene su apsolutne i relativne frekvence ocena za pojedine subuzorke svih poremećaja, a primenom Hi kvadrat testa korelacija između varijabli (χ^2) testirane su razlike u distribuciji frekvencija. Utvrđeno je da grupa ispitanika koja se bavi sportom ima bolje držanje u svim testiranim segmentima tela, osim u varijabli držanje glave u sagitalnoj ravni. Bavljenje sportom u slobodno vreme predstavlja bitan faktor za pravilno formiranje posture kod dece mlađe školskog uzrasta.

Ključne reči: *sportske aktivnosti, osnovna škola, posturalni status, slobodno vreme.*

UVOD

Dobro držanje tela je osnovni obrazac zdrave posture i mehanike celokupnog tela. Ako se stvori u ranom detinjstvu ne samo da će doprineti pravilnom rastu i razvoju deteta već će pozitivno uticati na održavanje zdravlja i kvaliteta života. Zbog plastičnosti i senzitivnog dečjeg organizma, formiranje pravilnog posturalnog statusa je od posebnog značaja u predškolskom periodu razvoja i u prvim godinama školovanja (Sabo, 2006).

Pravilan posturalni status sve se ređe nalazi u svakodnevnim aktivnostima i stoga se osnovno mehaničko i telesno zdravlje narušava. Nepravilno sedenje, različiti oblici aktivnosti kao i određeni endogeni i egzogeni faktori negativno utiču na ovu pojavu i nikako ne dovode do poboljšanja. Stoga, mnoga tkiva u smislu mišića, zglobova pa i kostiju doživljavaju deformaciju i pogledu morfologije a kasnije i funkcije. Mnogi autori smatraju da od dobrog posturalnog statusa zavisi zdravstveno stanje pojedinca. Ako se ono naruši, javlja se zamor, neraspoloženje, smanjenje apetita,

glavobolja, postoji sklonost ka astmi, ima smetnji u funkciji vestibularnog aparata, gubi se samopouzdanje (Radoičić-Filkenštajn, 1957). Uzroci pojave i nastajanja posturalnih poremećaja kod dece su različiti: gojaznost (Milošević, Obradović i Srdić, 2007a, Milošević, Obradović i Srdić, 2007b), pothranjenost (Protić-Gava, 2008), nedovoljna fizička aktivnost koja sa polaskom u školu opada (Sallis, 2000) – što u kasnijem životnom dobu predstavlja ozbiljan problem. Posebno važan faktor u ovome procesu stvaranja dobre posture je svakako fizička aktivnost o čijoj višestrukoj ulozi su mnogi autori u prethodnim radovima govorili. Smanjena fizička aktivnost koja je uslovljena hipokinezijom i smanjenim obimom i nivoom kretanja i vežbanja dovodi do određenih poremećaja koji se vezuju za čovekovu posturu. Savremeni i urbani uslovi kakvo nam nemeće okruženje često nepovoljno utiču na posturalni status i naročito na deformitete stopala. Hipokinezija i nedostatak kretanja ostavlja posledice u vidu nedovoljne aktivacije mišića celoga tela a posebno nogu. Deformiteti koji nastaju su donekle genetski determinisani, a na njih utiču različiti egzogeni faktori, pa se promene na stopalu i kolenu javljaju u velikom broju slučajeva. Hipokinezija je ujedno i prvo uzročnik nastanka i drugih bolesti ne samo aparata za kretanje

Jednu od vodećih uloga u formiranju i održavanju pravilnog držanja tela imaju mišići, kao aktivan deo aparata za kretanje. Slabost pojedinih mišićnih grupa, njihovo preveliko i jednostrano opterećenje, može da izazove pojavu različitih poremećaja na kičmenom stubu, grudnom košu, gornjim ili donjim ekstremitetima, a posebno na stopalu. Izrazito loše navike i uslovi koji dovode do neaktivnosti pojedinih mišićnih regija, kao i neadekvatno ponašanje segmenata pri tim uslovima može pored deformiteta i poremećaja da dovede i do disbalansa koji takođe ima za posledicu narušavanje posturalnog statusa.

Zastupljenost ovakvih poremećaja je velika, a posebno je izražena u školskom uzrastu kada se negativni faktori oslanjanu na osnovne navike u školi, loš odnos nastavnika, učitelja i naravno na neadekvatno reagovanje na samom času fizičkog vaspitanja. Broj deformiteta i narušenog posturalnog statusa se sve više javlja i takav trend se nastavlja (Sabo, 2006; Slavnić, Kovačević i Žikić, 2005). Mnoga istraživanja ukazuju na činjenicu da je ravno stopalo najčešći poremećaj donjih ekstremiteta i da je njegova zastupljenost kod školske dece u velikom procentu (Mihajlović, Tončev i Hmjelovjec, 2008; Trajković i Nikolić, 2008; Protić-Gava i Krneta, 2010). Takvu pojavu karakteriše se popuštanjem i slabljenje svodova stopala što dovodi do gubljenja njegovih fizioloških i funkcionalnih svojstava. (Jovović, 1999; Jovović i Čanjak, 2012). Živković i Milenković (1994) istraživali su stanje posturalnog poremećaja kod dece u obdaništima Niške opštine. Rezultati pokazuju da postoje početni oblici deformiteta na: kičmenom stubu kod 52%, grudnom košu 24%, stopalima 61% i da postoji pojava gojaznosti kod 61% i neuhranjenosti kod 9% dece.

U istraživanju (Sabo, 2003; Tot, 2001) posturalnog statusa predškolske dece u Novom Sadu pokazuju da manja odstupanja u držanju glave ima 27,9%, ramena – 51,8%, lopatica – 45,6%, trbuha – 54,3%, nogu – 24,9% i stopala – 39,8% dece. Takođe, može se ukazati na činjenicu da dečaci su imali bolje držanje glave i trbuha, a devojčice bolji svod stopala.

Iz navedenih istraživanja može se uvideti da su poremećaji u zaista velikom procentu i da je njihova pojava sve prisutnija pogotovo kod dece mlađe školskog uzrasta. Sport kao neodvojiv deo deteta na pozitivan način utiče na motoričke sposobnosti, fiziološke karakteristike, morfološke osobenosti i naravno na psiho-socijalni status. Sa obzirom da je uloga vežbanja i kretanja, aktiviranja mišića i aparata za kretanje u svim senzitivnim fazama veoma važna za pravilan rast i razvoj, upravo ove aktivnosti mogu da predstavljaju osnovu i preduslov za pravilno držanje tela. Cilj ovoga rada je da utvrdi nivo i moguće razlike u posturalnom statusu dece u odnosu na to da li se bave sportskim aktivnostima sa željom da se ukaže na potrebu za vežbanjem i rekreacijom.

METOD

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 58 učenika, oba pola, uzrasta $9 \pm 0,5$ godina. Projektom istraživanja obuhvaćeni su učenici četvrtih razreda osnovne škole u Bečeju i Somboru, školske 2013/2014. godine.

Svi ispitanici bili su podeljeni u dve grupe u zavisnosti od toga da li su uključeni u neki vid sportskih vannastavnih aktivnosti. Dva subuzorka bila su sastavljena od 30 ispitanika koji se bave sportom i 28 onih koji se ne bave sportom. Bavljenje sportom je podrazumevalo da je ispitanik uključen u organizovani oblik vežbanja u proteklih godinu dana tri puta nedeljno, u vremenskom trajanju od jedan sat. Ispitanici koji se bave sportom su upražnjavali fudbal, košarku, atletiku, plivanje i ples.

Za procenu posturalnog statusa učenika primenjena je modifikovana somatopska metoda Napoleona Wolanskog po Radisavljeviću (2001). Prilikom vizuelne procene posturalnog statusa posmatrani su i ocenjeni sledeći segmenti tela: držanje glave u sagitalnoj ravni, držanje ramena, držanje lopatica, odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni, držanje trbuha i stanje svoda stopala.

Ocena	Status
0	normalan (dobro)
1	odstupanje od normalnog držanja (loše)
2	znatno odstupanje od normalnog držanja (jako loše)

Posmatrani segmenti tela ocenjeni su ocenama 0, 1 i 2. Ocena 0 se daje kada se svi indikatori nalaze u normalnim odnosima – normalan status. Ocena 1 predstavlja određeno odstupanje od normalnog statusa držanja tela i uspešno se može sanirati kroz nastavu fizičkog vaspitanja (ovo odstupanje bi se moglo podvesti pod funkcionalni stadijum deformiteta, kada dolazi do popuštanja aktivnog dela lokomotornog aparata). Ocenu 2 karakterišu znatna odstupanja od normalnog statusa držanja tela (ovo odstupanje odgovara strukturalnim promenama lokomotornog aparata i prelazi u nadležnost zdravstvenih institucija).

Ocena	Status
0	Unutrašnji luk stopala normalan (dobro)
1	Unutrašnji luk stopala je nedovoljno visok i pokazuje prilikom stajanja na jednoj nozi tendenciju spuštanja (loše)
2	Stopalo je ravno (jako loše)

Za procenu stanja i držanja svoda stopala na navedenom uzorku ispitanika takođe je korišćena metoda Napoleona Wolanskog, koji se ocenjuje sa ocenama 0, 1 i 2 u zavisnosti od stanja unutrašnjeg luka stopala.

Dobijeni podaci obrađeni su po frekvenciji pojavljivanja u odgovarajućim kategorijama posturalnog statusa – posebno za svaku grupu, a izraženo broјčano i procentualno. Testiranje statističke značajnosti hipoteze o razlikama u posturalnom statusu sportista i nesportista izvršeno je primenom Hi kvadrat testa (χ^2). Za relaciju distribucija frekvencije dve ordinalne ili nominalne varijable korišćena je Kontigencijska tabela (Cross tabulation). Razlike su izračunate na nivou značajnosti od $p \leq 0,05$.

REZULTATI

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje statistički značajne razlike u posturalnom statusu sportista i nesportista mlađe školskog uzrasta. U svim varijablama za procenu posturalnog držanja tela, osim u varijabli držanje glave u sagitalnoj ravni, učenici koji se bave sportom imaju značajno bolje rezultate u odnosu na one koji se ne bave sportskom aktivnošću.

U Tabeli 1. prikazani su podaci o marginalnim i ukupnim frekvencijama u vidu kontigencijske tabele. U datom primeru analizirana je relacija između držanja glave u sagitalnoj ravni i toga da li se ispitanici u slobodno vreme bave ili ne bave sportskom aktivnošću. Glava mora da bude u položaju da je frankfurtska ravan paralelna sa podlogom. Ukoliko je to slučaj, daje se ocena 0, odnosno držanje glave u sagitalnoj ravni je pravilno, ukoliko pak postoje odstupanja položaja glave od frankfurtske ravni daje se ocena 1.

Uočljivo je da ukupno 47 dece, odnosno 81% ispitanika ima pravilno držanje glave. Posmatrajući ovu nezavisni varijablu u odnosu na aktivnost dece, uočljivo je da 43,1% sportista ima odsustvo lošeg držanja glave i 5,2% sportista nije imalo položaj frankfurtske ravni. Kod nesportista 37,9% ispitanika ima pravilno držanje, dok 13,8% ima odstupanje u pravilnom držanju. Konstatovano je da vrednost Hi kvadrat testa nije statistički značajna (Pearson Chi-Square = 2,40, $p = 0,12$), te se može zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u držanju glave u sagitalnoj ravni između učenika koji su sportski aktivni i onih koji nisu sportski aktivni.

Tabela 1. Brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti posturalnog poremećaja držanje glave u sagitalnoj ravni i značajnost razlika između treniranih i netreniranih učenika (N = 58)

Grupa		Držanje glave u sagitalnoj ravni		
		0	1	Ukupno
Aktivni	Ocena	25	3	28
	% grupa	89,3%	10,7%	100,0%
	% držanje glave u sagitalnoj ravni	53,2%	27,3%	48,3%
	% Ukupno	43,1%	5,2%	48,3%
Neaktivni	Ocena	22	8	30
	% grupa	73,3%	26,7%	100,0%
	% držanje glave u sagitalnoj ravni	46,8%	72,7%	51,7%
	% Ukupno	37,9%	13,8%	51,7%
Ukupno	Ocena	47	11	58
	% grupa	81,0%	19,0%	100,0%
	% držanje glave u sagitalnoj ravni	100,0%	100,0%	100,0%
	% Ukupno	81,0%	19,0%	100,0%

$$\chi^2 = 2,40; p = 0,12$$

U Tabeli 2. data je brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti posturalnog poremećaja držanja ramena, kao i značajnost u odnosu na aktivno učestvovanje u sportskim aktivnostima. U ukupnom uzorku 60,3% ispitanika ima dobro držanje, 36,2% ima odstupanje od normalnog držanja, dok 3,4% ima značajno odstupanje od normalnog držanja ramena. Normalan položaj ramena ima 37,9% sportista i 22,4% nesportista, 10,3% sportista i 25,9% nesportista ima odstupanje od normalnog držanja, dok samo 3,4% nesportista ima znatno odstupanje od normalnog držanja ramena. Rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika u varijabli držanju ramena ($\chi^2 = 8,1$; $p = 0,02$) između treniranih i netreniranih pojedinaca u ko-rist treniranih.

Tabela 2. Brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti posturalnog poremećaja držanje ramena i značajnost razlike između treniranih i netreniranih učenika (N = 58)

Grupa		Držanje ramena			
		0	1	2	Ukupno
Aktivni	Ocena	22	6	0	28
	% grupa	78,6%	21,4%	0,0%	100,0%
	% držanje ramena	62,9%	28,6%	0,0%	48,3%
	% ukupno	37,9%	10,3%	0,0%	48,3%
Neaktivni	Ocena	13	15	2	30
	% grupa	43,3%	50,0%	6,7%	100,0%
	% držanje ramena	37,1%	71,4%	100,0%	51,7%
	% ukupno	22,4%	25,9%	3,4%	51,7%
Ukupno	Ocena	35	21	2	58
	% grupa	60,3%	36,2%	3,4%	100,0%
	% držanje ramena	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% ukupno	60,3%	36,2%	3,4%	100,0%

$$\chi^2 = 8,11; p = 0,02$$

Podjednako udaljene lopatice od kičmenog stuba održavaju njegov normalan stav. U Tabeli 3. data je brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti posturalnog poremećaja podignute lopatice, kao i značajnost razlika između sportski aktivnih i neaktivnih učenika. Ako su lopatice u istoj ravni, ako su priljubljene uz grudni koš i podjednako udaljene od kičmenog stuba – tada zauzimaju ispravan položaj. Uočljivo je da 55,2% ispitanika ima ispravno držanje lopatica, dok 44,8% njih ima manje udaljene lopatice. Normalno držanje lopatica ima 59,4% sportista i 22,4% nesportista, dok 15,5% sportista i 29,3% nesportista ima manje udaljene lopatice. I kod ove varijable su uočene statistički značajne razlike na nivou od $p = 0,05$ ($\chi^2 = 3,52$) u korist treniranih učenika.

Tabela 3. Brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti posturalnog poremećaja držanje lopatica i značajnost razlika između treniranih i netreniranih učenika (N = 58)

Grupa		Držanje lopatice		
		0	1	Ukupno
Aktivni	Ocena	19	9	28
	% grupa	67,9%	32,1%	100,0%
	% držanje lopatica	59,4%	34,6%	48,3%
	% Ukupno	32,8%	15,5%	48,3%
Neaktivni	Ocena	13	17	30
	% grupa	43,3%	56,7%	100,0%
	% držanje lopatica	40,6%	65,4%	51,7%
	% Ukupno	22,4%	29,3%	51,7%
Ukupno	Ocena	32	26	58
	% grupa	55,2%	44,8%	100,0%
	% držanje lopatica	100,0%	100,0%	100,0%
	% Ukupno	55,2%	44,8%	100,0%

$$\chi^2 = 3,52; p = 0,05$$

U Tabeli 4. prikazana je brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti ovog posturalnog poremećaja u populaciji ispitanika koji treniraju i onih koji se ne bave sportom. U ukupnom uzorku 63,8% ispitanika ima normalno držanje, 31,0% ima odstupanje od normalnog držanja, dok 5,2% ima znatno odstupanje od normalnog držanja kičmenog stuba u frontalnoj ravni. Kada su sportisti u pitanju 37,9% njih ima normalno i 10,3%, ima odstupanje od normalnog, dok u ovoj populaciji nema ispitanika koji imaju znatni poremećaj držanja kičmenog stuba u frontalnoj ravni. U populaciji nesportista stanje je malo drugačije. 25,9% je onih koji imaju normalno, 20,7% ima odstupanje od normalnog, dok 5,2% ima znatno odstupanje od normalnog držanja kičmenog stuba u frontalnoj ravni. Takođe uočena je i statistički značajna razlika ($\chi^2 = 6,26; p = 0,04$) između populacije sportista i nesportista kada je ova zavisna varijabla u pitanju. Sportisti imaju značajno manje ispitanika sa posturalnim poremećajem odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni.

Tabela 4. Brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti posturalnog poremećaja odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni i značajnost razlika između treniranih i netreniranih učenika (N = 58)

Grupa		Odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni			
		0	1	2	Ukupno
Aktivni	Ocena	22	6	0	28
	% grupa	78,6%	21,4%	0,0%	100,0%
	% odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni	59,5%	33,3%	0,0%	48,3%
	% Ukupno	37,9%	10,3%	0,0%	48,3%
Neaktivni	Ocena	15	12	3	30
	% grupa	50,0%	40,0%	10,0%	100,0%
	% odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni	40,5%	66,7%	100,0%	51,7%
	% Ukupno	25,9%	20,7%	5,2%	51,7%
Ukupno	Ocena	37	18	3	58
	% grupa	63,8%	31,0%	5,2%	100,0%
	% odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Ukupno	63,8%	31,0%	5,2%	100,0%

$$\chi^2 = 6,26; p = 0,04$$

Tabela 5. Brojčana i procentualna vrednost zastupljenosti posturalnog poremećaja držanje trbuha i značajnost razlika između treniranih i netreniranih učenika (N = 58)

Grupa		Držanje trbuha			
		0	1	2	Ukupno
Aktivni	Ocena	20	8	0	28
	% grupa	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
	% držanje trbuha	60,6%	36,4%	0,0%	48,3%
	% ukupno	34,5%	13,8%	0,0%	48,3%
Neaktivni	Ocena	13	14	3	30
	% grupa	43,3%	46,7%	10,0%	100,0%
	% držanje trbuha	39,4%	63,6%	100,0%	51,7%
	% ukupno	22,4%	24,1%	5,2%	51,7%

Grupa		Držanje trbuha			
		0	1	2	Ukupno
Ukupno	Ocena	33	22	3	58
	% grupa	56,9%	37,9%	5,2%	100,0%
	% držanje trbuha	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Ukupno	56,9%	37,9%	5,2%	100,0%

$$\chi^2 = 6,06; p = 0,05$$

DISKUSIJA

Držanje glave u sagitalnoj ravni, odnosno glava u položaju tzv. frankfurtske horizontale, omogućava vodoravni položaj zamišljene linije koja spaja najvišu tačku gornje ivice spoljašnjeg slušnog kanala i obitalne jame (Živković, 2001). Kada govorimo o ovoj karakteristici, možemo zaključiti da se nije javila statistički značajna razlika u odnosu na to da li su učenici sportisti ili nisu.

Posturalni status onoga dela tela koji se odnosi na ramena i držanje ramena ukazuje da je jedno podignuto rame u odnosu na drugo narušeni telesni status, odnosno skoliotično držanje (Radisavljević, 2001). Nesportisti imaju značajno lošije držanje ovoga segmenta tela i to je pre svega posledice toga što se kod sportista ravnomerno razvijaju regije a pogotovo desna-leva strana tela. Iako su sportisti usmereni na jednu dominantnu stranu tela, razvijanje druge je takođe neophodno zbog kompenzacija i balansa sila prilikom aktivnosti.

Kod odnosa lopatica između dve grupe ispitanika, uviđa se takođe razlika koja je statistički značajna. Slična situacija kao i kod ramenog predela, nesportisti imaju lošije razvijenu jednu stranu tela a samim tim se vrši reakcija druge suprotne strane koja jača. U takvoj situaciji, javljaju se disbalansi a ukoliko je jedna lopatica postavljena više u odnosu na drugu, predstavlja narušeni status kičmenog stuba (Radisavljević, 2001).

Kičmeni stub je najčešći pokazatelj lošeg posturalnog statusa. S obzirom na značajnost ovoga dela tela i generalno ulogu kičme, može se reći da je njena pravilnost i dobra forma veoma značajna kako za zdravlje tako i za pravilno držanje tela. Odstupanje kičmenog stuba u frontalnoj ravni prouzrokuje nastajanje krivine sa devijacijom u levu ili desnu stranu koja se naziva skolioza (Živković, 2001). Većina sportova primenjuje vežbe korekcije, jačanja i unapređenja snage mišica ledne regije. Na taj način oni jačaju i održavaju kičmu u stavu koji je neophodan. Uistinu, postoje sportovi koji na negativna način deluju na kičmeni stub ali tek u pojedinim segmentima ili aktivnostima u kojima se zahteva nepravilan položaj. S obzirom da je trening i rekreacija u takvoj funkciji da razvija i isteže mehanizme koji omogućavaju

normalan rast i razvoj kičmenog stuba, moglo se očekivati da će sportisti imati bolji status ovog segmenta tela.

Poslednji segment koji je obrađivan ovim istraživanjem odnosi se na stanje i poremećaje trbuha. Uviđa se da je i ovde evidentirana statistički značajna razlika u korist sportista. Oni su dakle prema posturalnom statusu trbuha i ove regije značajno bolji što se može dovesti u vezu sa pretpostavkom da je kod njih ova regija od izuzetnog značaja za održavanje stava u svim aktivnostima. Takođe, pozicija težišta tela je u ovoj delu tela ona je veoma bitna u svim kretanjima i naglaska se stavlja na dobroj kontroli njene pozicije. Samo jakim i funkcionalno sposobnim trbušnim zidom, moguće je održavati položaj i na pravi način pomerati telo u prostoru. Ukoliko je ovaj segment tela slab, sportista često nema stabilnost usled čega gubi kontrolu i drugih delova tela. Sve vibracije, amortizacije i sila menjaju svoj kapacitet, usmeravaju se i deluju drugačije ukoliko je snaga trbuha bolja. S obzirom na ove faktore, može se reći da su sportisti očekivano bolji. Na drugoj strani, nesportisti nedovoljnom angažovanošću trbušnih mišića slabe svoj položaj što ima za posledicu zakrivljenje i kičmenog stuba, ramena i lopatica.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovoga rada – sa ciljem da se utvrdi da li bavljenje sportom utiče na pravilno formiranje posturalnog statusa dece mlađeg školskog uzrasta – ukazuju da su sportisti značajno bolji u posturalnom statusu u odnosu na nesportiste. S obzirom da je celokupno istraživanje sprovedeno na više nivoa koji su procenjivali višedimenzionalnost tela, možemo generalno zaključiti da je sport kao aktivnost značajan faktor u razvoju pozitivnih telesnih karakteristika. Delovanjem vežbi u različitim formama dobijamo pravilan posturalni status i zdravo dete. Tako formirana zdrava postura pored raznih drugih faktora koji su pozitivni, zavisi uveliko i od angažovanja sportskih pedagoga, učitelja, nastavnika. Porodica kao socijalni faktor u procesu rasta, razvoja i vaspitanja deteta kao i roditelji mogu da ostvare veoma značajan uticaj na razvojne navike deteta kao bi se ono bavilo vežbanjem i sportom u meri koja je optimalna (Maksimović i Milošević, 2008). Bavljenje ne samo sportskim već i rekreativnim aktivnostima može se reflektovati pozitivno na dobro držanje, posturu i održavanje segmenata kičmenog stuba i donjih ekstremiteta (Protić-Gava, Čokorilo i Karanov, 2006). Na ta način, negativni uticaji sredine i načina života se na određeni i specifičan način amortizuju u obliku vežbanja, rekreacije i kretanja. Pravilnim i sistematskim delovanjem u ovom prostoru značajno unapređujemo zdravlje kako funkcionalnog tako i morfološkog karaktera dece.

Literatura

- Jovović, V. & Čanjak, R. (2012). Frequency of angular deformities of the knee joint of school children in relation to sex and ages. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, (47), 1–7.
- Jovović, V. (1999). *Tjelesni deformiteti adolescenata*. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Maksimović, N., Milošević, Z. (2008). *Stil života mladih Vojvodine*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Mihajlović, I., Tončev, I. & Hmjelovjec, I. (2008). Prevalence of flatfoot deformity in Boys depending on their age. *Acta Kinesiologica*, 2 (2), 103–106.
- Milošević, Z., Obradović, B., Srdić, B. (2007a). Status uhranjenosti devojčica starijeg školskog uzrasta. U G. Bala (ur.) *Antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 81–89.
- Milošević, Z., Obradović, B., Srdić, B. (2007b). Status uhranjenosti dečaka starijeg školskog uzrasta. U G. Bala (ur.) *Antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih*. Novi Sad. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 89–97.
- Protić-Gava, B. i Krneta, Ž. (2010). Posturalni status dece mlađeg školskog uzrasta četiri okruga Vojvodine; *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 45, 375–383.
- Protić-Gava, B. (2008). Frequency of impaired bodily posture in the BMI categories and its share according to gender. U: Proceedings of the *International Symposium Research and Education in Innovation Era Arad: „Aurel Vlaicu“ University*, 559–564.
- Protić-Gava, V., Čokorilo, R., Karanov, B. (2006). Socijalni status roditelja i posturalni status predškolske dece Vojvodine/Social status of the parents and the postural status of pre-school age children in Vojvodina. U: Bala G. (ur.) Proceedings of 'Anthropological status and physical activity of children and youth'. Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education, vol. 40, (pp. 213–218)
- Radisavljević, M. (2001). *Korektivna gimnastika sa osnovama kineziterapije*. Beograd: Fakultet za sport i fizičko vaspitanje.
- Radoičić-Finkelštajn, Lj. (1957). Trbušni zid u fizičkoj kulturi. *Fizička kultura*, 8, 176.
- Sabo, E. (2003). Psihosomatski status dece predškolskog uzrasta pri upisu u osnovnu školu. *Doktorska disertacija*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Sabo, E. (2006). Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji AP Vojvodine. *Fizička kultura*, 60 (2), 157–164.
- Sallis, J. F. (1999). Influences on physical activity of children, adolescents, and adults. pp. 27–32. U: C. B. Corbin i R. P. Pangrazi (Eds.), *Toward a Better Understanding of Physical Fitness and Activity*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Slavnić, S., Kovačević, J., Žikić, Z. (2005). Držanje tela i telesni deformiteti učenika oštećenog sluha mlađeg školskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, 2, str. 65–85.

- Tot, J. (2001). Posturalni status dece predškolskog uzrasta u Novom Sadu. *Diplomski rad*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Trajković, S. i Nikolić, M. (2008). Komparativna analiza antropometrijskih mera i posturalnih poremećaja školske dece generacija 1987. i 2002. godine. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43 (1), 386–391.
- Živković, D. (2001). *Teorija i metodika korektivne gimnastike*. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Živković, D., Milenković, S. (1994). Stanje posturalnog poremećaja kod dece predškolskih ustanova. *Fizička kultura*, 40 (2), 11.

Dragan Marinkovic

University of Novi Sad, The Faculty of Sport and Physical Education

Slobodan Pavlovic

University of Kragujevac, The Teacher-training Faculty of Uzice

THE IMPACT OF SPORTS ACTIVITIES ON ESTABLISHING THE CORRECT POSTURE STATUS OF THE STUDENTS OF YOUNGER SCHOOL AGE

Summary

The aim of this study is to investigate the effect of sports activity on body posture of young school children. Fifty-eight children aged between 9 and 10 were allocated into two groups: athletics and non-athletics. Body posture was assessed visually using the modified method of Napoleon Wolanski. By means of cross tabulation the absolute and relative value frequencies were determined, while the differences in frequencies distribution were verified by means of the Chi-square test (χ^2) with significant level at $p < 0.05$. The differences were observed between the athletes and non-athletes in case of postures. These results clearly indicated that those who were active in sport had greater results in five variables of posture measures. These outcomes lead us to the conclusion that sport is an important factor in proper development of body posture with early school children.

Key words: *sports activities, primary school, postural status, leisure time.*



VII



Проф. др Лупчо Кеверески

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола, Педагошки факултет, Битола

Проф. др Златко Жоглев, ректор

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола

МОТИВОТ НА ПОСТИГНУВАЊЕ КЛУЧНА ПСИХОЛОШКИ ДЕТЕРМИНТА ЗА УСПЕХ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧЕЊЕТО

Апстракт: Анализирајќи ги педагошките извори кои се сензиблизира-ни со проучување на проблематиката на ефикасноста во учењето на учени-ците се стекнува увид во едена логинтудинална временска дистанца дека процесот на учењето е многу посензитивен процес во кој се испреплетува-ат (не) предвидливи објективни и субјективни механизми. Во трудот се ана-лизираат најважните психолошки детерминанти на процесот на учење кои го определуваат квалитетното ниво со посебен акцент на мотивот на постиг-нување кај учениците. Мотивот на постигнување во трудот се сфаќа како внатрешна психолошка тенденција на личноста постојана да биде во трка со успехот која е не многу присутна во општа ученичка популација во вистин-ската смисла на зборот. Основна цел трудот е да го афирмира значењето на мотивот на постигнување како главен психолошки генератор кој имплицира (не) успех во школската практика. Освен проблем со кој се занимава трудот е како да се создадат училишни механизми кои потенцијално ќе придонесат за развој на мотивот на постигнување кај учениците во училишната практи-ка. Посебна акцент во трудот во контекстот на психолошки фактори за успе-шно учење мотивот на постигнување е да се укаже на неговата интеркорела-тивна поврзаност со останатите психолошки детерминанти. Крајните консе-квенци на трудот се да се почувствува потребата кај учениците својот успех да го бараат во својата сложена психолошка динамика отколку во преслику-вање и проекција на разновидни субјективни и објективни околности.

Клучни зборови: *мотив на постигнување, психолошки детерминанти, учење, успех.*

ВОВЕД

Експертите во областа на педагошко-психолошките науки се наоѓаат пред предизвикот да одговорат на едно од централните прашања, а тоа е кој е оној најклучен фактор кој го детерминира успехот на учениците во учењето. И покрај постоењето на релативен консензус во експертските кругови посебно во областа на психологијата и педагогијата конформнатаците остануваат во насо-

ка на одредување на доминантниот односно група на фактори кои се одлучувачки во постигнување на успехот во учењето.

Во овој контекст неможе да се избегне констатацијата за интеракцијата на интелектуалните способности, мотивацијата и особините на личноста кои во голема мерка го детерминираат успехот на учениците во учењето. Истражувањата на Кател укажуваат дека предходните психолошки варијабли имаат 25% учество во креирање на успехот. Тоа значи дека со нив може да се објасни 75% на школскиот успех. Останатите 25% во објаснување на причините за постигнување на успехот се наоѓаат во таканаречените некогнитивни фактори кои се лоцирани надвор од персоналниот склоп на особини на личноста. Кога станува збор за манифестирањето на мотивот на постигнување како и негов развој во образовните институции може да се каже дека нивната целокупна педагошка и друга организациска поставеност не претпоставуваат оптимален развој на овој комплексен мотив. Понекогаш поради ригидната институционална рамка како и воспоставениот педагошки ритам на функционирање на институциите тие имаа дури дестимулативно влијание врз мотивот на постигнување на учениците.

И покрај ваквото апроксимативно толкување на институционалниот статусот на мотивот на постигнување успехот на неговиот развој треба да се гледа во позитивната интеракција на особините на личноста на учениците. Во проучување на структурата, динамиката и развојот на мотивацијата постојат различни теоретски пристапи со своја теориско-емпириска аргументација. Во овој труд ние ќе тргнеме од Масловата хиерархиска теорија на потреби која укажува на тоа дека индивидуалните потреби кои постојат во хиерархијата се состојат од физиолошки потреби, безбедносните потреби, потреби за припадност, почитување, и потреби за самоактуелизирање. Во тесна корелација или како поткрепа на теориската основа на трудот ќе ја наведеме и теоријата на McClelland кој сугерира дека поединците научиле/искусиле за потребите од нивната култура, а како основа за тоа ги наведува примарните потреби во оваа теорија и тоа: потребата за припадност, потребата за моќ, и потребата за успе. Голем број на автори се занимаваат со истражување на факторите кои го поттикнуваат или инхибираат мотивациониот дискур односно развивање на мотивацијата за учење на учениците во училишниот амбиент. Во овој контекст можат да се наведат истражувањата (Good i Brophy, 2000; Marshall, 1998; Mc Combs i Whisler, 1997 според Јуришевиќ, 2009) даваат значаен допринос во разбирањето на развојот на мотивацијата кај учениците.

ДЕФИНИРАЊЕ НА МОТИВОТ НА ПОСТИГНУВАЊЕ

Мотивот на постигнување е еден од најсистематски емпириски истражуван кога се има предвид неговото постоење, мерење на интензитетот, начин на дистрибуција кај учениците и студентите и неговата интеркорелација со други-

те психолошки детерминанти. Мек Клиленд Мек Клиленд (според Rot, 2003) укажува на неговото значење за општиот развој на личноста на учениците, но го одредува и како една од посебните карактеристики на луѓето. Мек Клиленд мотивот на постигнување го одредува како мотивациона диспозиција и тенденција да се вложува напор да се постигнат и остварат одредени цели кои се сметаа вредни и со кои личноста се истакнува пред другите. Тој се одредува како сложена потреба која се манифестира како внатрешна желба да се постигне нешто што е тешко да се постигне, да се совладаат тешкотиите и препреките кои водат до одредена цел.

Еден меѓу првите психолози кој тврди дека мотивот за постигнување е меѓу 20 главни потреби е Марџ (според Rot, 2003), кој според негово мислење претставува основна движечка сила на личноста кога се има предвид постигнувањето на успехот. Истражувачките импулси на Мек Клиленд ги продолжуваат и други експерти како што се Havelka i Lazarević (1981, според Rot, 2003). Мек Клиленд (McClelland, Atkinson и соп., 1953, според Недимовиќ, 2009), мотивот на постигнување го дефинираат како исклучително сложена мотивациона диспозиција кој се состои од две компоненти: тенденција на личноста кон постигнување на целите и натпревар со другите.

Тие сметаа дека општиот мотивот на постигнување како тенденција да се постигне компетентност треба да се разликува од специјалните видови на мотив на постигнување. Мотивот на постигнување може да се каже дека е резултат на постоењето и интеракцијата на внатрешните психолошки механизми, но, и под влијание на реални потенцијални и актуелни социјални околности и детерминанти.

Новите истражувања на структурата на мотивот на постигнување (Franceško, Mihić, Bala, 2002) укажуваат на постоење на четири компоненти на оваа мотивациона диспозиција и тоа: натпревар со другите, истрајност во остварување на целите, остварување на целите како извор на задоволство и ориентација кон планирање. Овие компоненти се во согласност со твдењето на Мек Клиленд за постигнување на две основни компоненти на мотивот на постигнување и тоа: вложување на напор да се постигне она што се смета за вредно и она со што може личноста да се истакне пред другите. Во овој контекст можеме да ја набљудуваме практиката на (не) постоењето на семејна и училишна стимулативна средина уште од најрана возраст. Голем број на автори (Renzulli, 1986; Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993, према: Altras, 2006), сметаа дека посебно значајно за развој на надареноста претставува мотивацијата односно нивото на мотивот на постигнување кој е суштински предуслов за реализација на вистинските капацитети на надареноста.

РАЗВОЈ НА МОТИВОТ НА ПОСТИГНУВАЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ/СТУДЕНТИТЕ

Истражувачките резултати кои се однесуваат на детерминантите за развој на мотивот на постигнување претендираат да постигнат една релативна униформност кога се имаат предвид модалитетите на негов развој. При тоа се наведуваат спектар на фактори и околности кои имаат функционални ефекти во креирањето на семејниот и педагошкиот амбиент, и динамизирање на мотивот на постигнување. Но остануваат некои базични постулати кои се исклучително значајни за негова појава и развој кај учениците. Во продолжение ќе наведеме неколку моменти и фактори од кои може да се заклучи за важноста во развојот на мотивот на постигнување во општо:

- Постојната внатршна психолошка организација на особини на личноста која е основа за надоградување на другите субјективни и објективни околности.
- Постоенето на психолошките динамизми кои имаат влијание врз личноста.
- Стимулирање на чувство на развивање на самостојност и независност во врска со постигнување на целите уште од најрана возраст.
- Релативно рано поставување и постоење на различни, напорни и неизвесни животни проблемски ситуации кое нивното совладување претставува предизвик за личноста.
- Посебната улога на семејството како агенс на социјализација во кое се јавува и обликува и развива мотивот на постигнување низ различни модалитети.

Наведените предуслови во голема мерка можат да придонесат мотивот на постигнување од потенцијална латентна психолошка потреба се издигне како манифестен психолошки атрибут според кој личноста се разликува и препознава од другите во средината. Се разбира дека наведените фактори и околности немаат тенденција на парцијално функционирање туку преттсвуваат интегрална психолошка основа за појава и развој на мотивот на постигнување. Посебно треба да се нагласи дека во развојот на мотивацијата интрапсихичките дилеми во школската практика се забележуваат кога поединецот односно учениците избираат активности кои се интринзично наградени, наспроти активности кои се екстринзично наградени. Во едниот случај е видлив мотивациониот стимулатор, а во другиот се очекува, е неизвесен, но е потраен и долгорочно пофункционален. Потребно е посебно разбирање за ваквиот развој на мотивот на постигнување кој е производ на оваа перцепција.

МОДЕЛИ НА ПРИСТАП КОН МОТИВОТ НА ПОСТИГНУВАЊЕ

Во проучувањето на пристапите кон мотивацијата за постигнувањето во принцип се анализираат два пристапа и тоа класични и модерни/современи пристапи кои имаат свои предности и ограничувања (Elliot, 1997). Интеграцијата на класичниот пристап подразбира дека преку личната склоност (мотивацијата за успех и мотивацијата за избегнување на неуспехот) не претставува сигурен индикатор за предвидување на однесувањето на личноста во специфични услови. Со други зборови општите лични фактори не се регулатори на однесувањето кое е насочено кон мотивот на постигнување. Проблемот со модерните/современите пристапи се забележува во тоа што недаваат објаснување од каде доаѓа различните типови на мотивациски ориентации. Со други зборови не се јасни разликите на индивидуалната мотивациска основа кај поединците. Поради тоа истиот автор (Elliot, 1997) предвидувал потреба од интеграција на предходно споменатите модели. Elliot i Harackiewicz (1996, според Elliot, 1994) предлагаат интегративен модел на мотивацијата на постигнување. Со тој модел сметаат авторите може да се надминат поединечните слабости на тие модели. Преклопувањето на класичниот и современиот модел може да се забележи сметаат авторите преку: мотивацијата за постигнување (*Ms, engl. motive to succeed*), мотивацијата за избегнување на неуспехот (*Maf, engl. motive to avoid failure*), проценување на веројатноста на успехот (*Ps, engl. perceived probability of success*) и целната ориентација која е насочена кон извршување на задачата и развој на компетенциите (Ames & Archer, 1987). Од анализата на моделите може да се констатира дека лицата кои имаат потреба за демонстрирање на високо ниво на мотивација имаат тенденција кон прецизно извршување на задачите, а со тоа и постигнување на повисока компететност. Со тоа се намалува потребата и чувството на избегнување на неуспех, а тоа придонесува за негативна евалуација на сопствените компетенции и способности.

ЗАКЛУЧОК

Анализата на теоретските елаборации и емпириските ускуства укажуваат на дивергентни ставови, мислења и тврдења на различни автори во однос развојот и динамизирањето на мотивот на постигнување.

Мотивацијата за постигнување е резултат на разликата меѓу тенденцијата за постигнување на успех и тенденцијата за избегнување на неуспех (мотивот на постигнување = тенденција за постигнување на успех-тенденцијата за избегнување на неуспех). Овој вид на мотивација се манифестира како стабилна особина на личноста која може да се прикаже во еден континуум во кој на една-

та страна се лицата кои имаат ниско ниво на мотив на постигнување каде преовладува став од неуспех и склоност за избегнување на неуспехот, а на другата страна се лицата со високо ниво на мотивација и нивната насоченост за постигнување на успех. Најдобра комбинација на учениците односно студентите би била онаа која се однесува на тенденција за постигнување на висок успех и слаб страв од неуспех. Во ова смисла се и тврдењата на Clifford (Гилфорд) дека задачите со умерена тежина се поефикасни за учениците и студентите од прелесните за учење и мотивацијата на постигнување. Посебно за училишното окружување има значење теоријата на мотивот за постигнување која се заснива на два клучни когнитивни концепти и тоа: очекувања поврзани со успешноста и перцепцијата на вредност на целите. Во тој контекст завршуваме со тезата на Alkinson за постјатоење на конфликт помеѓу тенденцијата за постигање на успех и тенденцијата на избегнување на неуспехот. Развојот на мотивот на постигнување треба да биде цел и грешка на наставниот и другиот стручен кадар како и постанување на овој мотив вистински институционален предизвик за сите. Функционирањето на мотивот на постигнување треба да се опсервира низ призмата на интерактивната организација на психичките процеси, психичките особини и психичката состојба на личноста и во нивно интегрално дејствување. Од спектарот на психолошките фактори како и однесување кои можат да придонесуваат за равој на мотивот на постигнување кај учениците/студентите не треба да се заборава силната интеракциска врска на мотивот на постигнување со: селф концептот, мотивот на самопотврдување, самоактуелизација, нивото на аспирација и други. На крајот придонесот на трудот може да се забележи не само во идентификацијата на структурата на мотивот на постигнување туку и во употребата на материјалната и психолошката сатисфактисфакција од постигнување на целите односно успехот за секоја индивидуа.

Литература

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. U: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sports and exercise*, pp. 161–176. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). *Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning*. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409–414.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Altras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Institut za psihologiju. Pančevo: Mali Nemo. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Franceško, M., Kodžopeljić, J. i Mihić, V. (2002). Neki socio-demografski i psihološki korelati motiva postignuća, *Psihologija*, Novi Sad.

- Franceško, M., Mihić, V., Bala, G. (2002). Struktura motiva postignuća merena skalom MOP2002, Ličnost u višekulturnom društvu, *Zbornik Odseka za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, vol. 4, 134–143.
- Genc, L. (2002). Konstrukcija, merne karakteristike i faktorska struktura jedne skale za utvrđivanje vrednosne orijentacije konzervativizma-radikalizma, Ličnost u šekulturnom društvu, *Zbornik Odseka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, vol. 4, 124–133.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, A. J. & Sheldon, K. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 915–927.
- Jurisevic, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med ucenci*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoska fakulteta.
- Nedimović, T. (2009). *Struktura motiva postignuća, darovitost i društvena elita*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 377–383.
- Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Prof. Ljupco Kevereski, PhD

„St. Clement of Ohrid“ University of Bitola, Faculty of Pedagogy, Bitola

Prof. Zlatko Zoglev, PhD

„St. Clement of Ohrid“ University of Bitola, Faculty of Pedagogy, Bitola

THE MOTIVE OF REACHING THE KEY PSYCHOLOGICAL DETERMINATE OF PUPILS' LEARNING SUCCESS

Summary

Making analyzes of pedagogical sources which are sensitized with the study of the issues of efficiency in learning of the students gains insight of one longitudinal distance that the process of studying is more sensitive process in which entangle (non) foreseeable objective and subjective mechanisms. In this paper are analyzed the most important psychological determinants of the process of learning which determine the quality level with special emphasis on the motive for achieving dents. The motive for achieving is understood as internal psychological tendency of personality to be in race with success which is not that present in the general population in real connotation of the word. The basic goal of the paper is to affirm the importance of motive for achieving as the main psychological generator that implies (un) success in the academic practice. Special emphasis in the context of psychological factors for successful learning the motive of achieving is to indicate of his inter-correlative connection with others psychological determinants. The ultimate consequence is a need for the students who want to succeed is in their complex psychological dynamics, than coping and projections of various subjective and objective circumstances.

Key words: *motive of achieving, psychological determinants, learning and success.*



Doc. dr Jelena D. Vranješević

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

EMPOWERING TEACHERS FOR INTERCULTURAL EDUCATION: FROM TOLERANCE TO TRANSFORMATION PARADIGM

Abstract: This paper discusses the implementation of intercultural education in schools through harmonizing two, usually very separate paradigms: *tolerance paradigm*, according to which there is necessity to support individuals (teachers), change their attitudes and increase the level of mutual intercultural understanding and *transformation paradigm*, that means the necessity to introduce changes in the educational system that would make the changes of the attitudes sustainable. In order to understand the active role of teachers in development of intercultural curriculum, the main goals and outcomes of the project *Living Together* are presented. The main goal was to build capacities for sustainable intercultural learning (tolerance paradigm) by integrating the basic concepts of intercultural education into official education system (transformation paradigm). After intensive training in intercultural and social justice issues teachers were supported to integrate different aspects of intercultural education in formal school curriculum. The outcomes of the project were threefold: a) teachers became more sensitive to intercultural issues, b) they became empowered to take more proactive role in developing intercultural curriculum and c) they developed strong professional network and resource center for sharing their experience and knowledge with others.

Key words: *intercultural education, curriculum, teachers, transformation and tolerance paradigm.*

Intercultural education is education that respects, celebrates, and recognizes diversity in all aspects of human life, promotes equality and human rights and provides the values upon which equality is built. It empowers individuals to understand, validate and appreciate cultural differences and similarities, as well as to acknowledge the contributions of various ethnic, racial and socioeconomic groups to the society. Different cultures are depicted objectively, in a manner that emphasizes the contributions and values of each cultural group. The goal of intercultural education is to develop intercultural competencies on several levels (Vranješević et al., 2005):

- **Psychological level** – developing empathy, support and solidarity; self-reflecting, thinking about own identity and relationship toward various groups we belong to, viewing oneself from the perspective of others; self-

regulating own behavior within the multicultural context; developing critical thinking, positive self-image, self-respect and a healthy respect of others.

- **Educational level** – information concerning otherness (language, customs, norms, values of other cultures, as well as their specific perception of the world) and mechanisms that create and perpetuate prejudice, discrimination and oppression; learning the social, communicational and constructive problem-solving skills in intercultural context.
- **Concrete action level** – empowering individuals and groups to take responsible action; building allies for working in intercultural context.

Intercultural education could be implemented in various ways and could significantly contribute to developing a society with strong sense of social justice (Banks, 2010). According to Banks, a major goal of intercultural education is to reform educational system so that students from different racial, ethnic, and social class groups experience educational quality. Intercultural theorists are interested how belonging to different groups influence education and educational outcomes (Banks, 1993, pp. 3). Gorski (2010) claims that the underlying goal of multicultural education is to affect social change, by: (a) the transformation of self, (b) the transformation of educational institutions and (c) the transformation of society. Sonia Nieto (2010) concludes that multicultural education must have three basic goals: a) tackling inequality and promoting access to an equal education, b) raising the achievement of all students and providing them with an equitable and high-quality education and c) giving students an apprenticeship in the opportunity to become critical and productive members of a democratic society.

In order to achieve those goals, huge institutional changes must be made, including changes of *curriculum*: teaching materials, teaching and learning style, attitudes, perception and behavior of teachers/ administrators and the values, norms and whole school culture. Incorporation of the intercultural education in the curriculum has to be cross-cultural and demands the change of the substance of the curriculum: of the basic curriculum assumptions, its aims, promoted values, methodology and working materials. Eneed Lee and collaborators conceive the transformation curriculum as a change of the paradigm: *from the paradigm of tolerance to the paradigm of transformation* (Lee et al., 1998). These two paradigms differ, both in assumptions about the sources of intercultural conflicts, and in the conceptions about what has to be changed in education system, what are the aims and methods of intercultural education, and how the education of teachers for diversity should look like.

FROM PARADIGM OF TOLERANCE TO PARADIGM OF TRANSFORMATION

When it comes to the assumptions about the ***sources of conflict*** and problems based on diversity, tolerance paradigm perceive prejudices as the main sources of conflict. Prejudices are perceived as problems of an individual, connected either with personal experience and growth, or the lack of knowledge and contact with otherness (in which case person tries to make sense out of unfamiliar and complex situation). Transformation paradigm, on the other hand, places the roots of cultural (primarily racial and ethnic) conflicts both on interpersonal and institutional level. Cultural conflicts are connected with discrimination/oppression, i.e. different treatment of people according to the group(s) they belong. Oppression is embedded in the system and it is (explicitly or implicitly) institutionalized. Individuals born in a society that discriminates certain groups, easily learn to participate in the system of oppression early, either by being direct perpetrators, or by being the part of silent majority that perpetuates the system of oppression by being passive.

As for the assumptions about ***what needs to be changed***, tolerance paradigm focuses on changing individual attitudes and behaviors in order to eliminate discrimination. Change in attitudes and behavior could occur by providing enough information about the other culture and by fostering interaction between people from different groups. According to transformation paradigm, what needs to be changed assume: elimination of oppressive practices, or restructuring of power relationships in a society and creation of new conditions for interpersonal interactions. People need to be taught how to cooperate in the process of systemic, institutional changes and how to be good allies in this process. According to transformation paradigm, intercultural education/education for diversity is needed in all educational settings (not just for people from the marginalized/minority groups, or people who live in intercultural settings, as perceived by tolerance paradigm).

Regarding the ***goals of intercultural education***, tolerance paradigm is focused on teaching about different cultures and appreciation of other cultures. Transformation paradigm has several goals: (a) at individual level (constructing a knowledgeable and confident self-identity, learning to think critically about prejudices and discrimination in society), (b) at the level of social interaction (developing empathetic, knowledgeable ways of interacting with people from different cultural groups), which leads to (c) the level of action (fostering the development of people of all ages to be active agents when confronted with injustice directed at them or others, working with others in order to initiate changes at the institutional and interpersonal level).

As for the ***methods and content of intercultural curriculum*** those two paradigms also differ a lot. Tolerance paradigm favors so called *tourist approach* (Lee et al., 1998) because it focuses on adding some discrete pieces about other cultures (the most visible one, like cloths, food, music, heroes/holidays, etc.) to formal curriculum. Curriculum stays intact and new pieces of information are selected

according to teachers' preferences and knowledge about the other cultures (what they think is important to know about the others). Transformation paradigm, on the other hand, insists on changing the whole curriculum in order to include intercultural and social justice issues. All aspects of curriculum should integrate intercultural issues, critical thinking and social justice concepts/practices. Content should include diversity and justice issues related to different groups: gender, age, class, religion, ethnic/national groups, etc. Curriculum should reflect diverse cultural experiences and perspectives, enabling teachers to connect students' life experiences and interests (home experience) with what they are thought at school. Cooperation, mutual learning, engagement in joint projects, active participation are all seen as powerful tools for reaching education equality.

The last issue concerning the difference between tolerance and transformation paradigm is about **competences** teachers need to teach intercultural education. According to tolerance paradigm, information about various cultures is sufficient for teachers to be competent to add some multicultural contents in curriculum. Teaching teachers for diversity usually occurs through separate module/course in which information and knowledge about other cultures are provided for the teachers. Challenging teachers' own belief system, their stereotypes and prejudices, as well as critical review of power system in a society are not required during those separate courses. Transformation paradigm starts with challenging teachers' belief system and fostering teachers to acknowledge their own prejudices and misconceptions that lead to discrimination/oppression. They are challenged to identify and alter educational practices to grapple with different forms of institutionalized discrimination. During the teacher in-service training, students are supported to better understand their own cultural identity/behavior and to become culturally sensitive in order to interact better with members of different cultural groups. Diversity and equity issues are integrated into all aspects of teacher training curriculum.

EMPOWERING TEACHERS: BETWEEN TWO PARADIGM

In order to implement basic principles/values of intercultural education in school it is important to harmonize *tolerance paradigm*, according to which there is necessity to support individuals (teachers), change their attitudes and increase the level of mutual intercultural understanding, and *transformation paradigm*, that means the necessity to introduce changes in the educational system that would make the changes of the attitudes sustainable. Teachers should be supported to learn about basic concepts of intercultural education, to critically examine their practice, to face their stereotypes and prejudices and to learn how to create schools where everyone: (a) feels that he/she belongs to, (b) has all aspects of their identity affirmed, (c) joyfully learns from each other across cultural boundaries, and (d) actively addresses biased behavior through open communication and willingness to grow (Louise Derman-Sparks 2004: 13). Intercultural education assumes teachers who are

reflective practitioners, who have necessary knowledge and skills to adapt the existing curriculum to cultural, developmental and individual needs of children, who permanently critically reviews, changes and improves his/her own practice. In intercultural education it is expected that teacher respects and implements values of intercultural education and is able to create own practice and initiate changes where they are needed; teacher is expected to be a *leader* (Frost, 2008).

Project *Living Together*¹ is presented as an example of the active role of teachers in development of intercultural curriculum. One objective of the project was to build capacities for sustainable intercultural learning by integrating intercultural education into official education system. It is done by intensive intercultural trainings of the teachers in secondary schools and consultancy support which enable them to integrate intercultural education in regular teaching by adapting the existing teaching units and implement them during their regular teaching courses. The project is based on cooperation with secondary schools and teachers from those schools in designing and implementation of intercultural lesson plans in regular teaching system of Serbia. The first step was education of subject teachers (from secondary schools) who were willing to participate in the project. They were trained in basic concepts of intercultural education and social justice: the process of creating stereotypes/prejudices, effect of stereotypes/prejudices, mechanisms that maintain system of oppression, rights based approach to education, and supported to develop important intercultural competences: empathy, decentration, tolerance of ambiguity, critical thinking, etc. After this step, teachers acquired enough knowledge, skills and values for intercultural work. In the second stage of the project, teachers were supported to create intercultural lesson plans/teaching units, either by adapting the existing ones (by introducing some intercultural concept in the lesson) or by creating new ones (the same topic but done in the completely new way, from the intercultural perspective). In this phase teachers were mentored (by social justice expert) and supported to produce within their subject new intercultural teaching units. Introducing new intercultural concepts in current subject syllabi was step toward transformation paradigm, because intercultural education was introduced cross-curricularly. There was no separate subject that deals with social justice and intercultural issues, but instead of that intercultural elements were woven into a variety of subjects.

During this process teacher were passing through the phases identified by some researchers and theoreticians dealing with curricula development (Milner & Tenore, 2010):

- a. *Pre-active phase* – thinking about specificity of students they are teaching; demographic characteristics of students, of their families,

¹ Managed by Užice Child Right Center and Pestalozzi Children's Foundation.

communities they come from – urban or rural, their values and attitudes, previous knowledge and experience with intercultural setting.

- b. *Interactive phase* – in this phase, teachers tried out new/adapted lesson plans in their classrooms and modified them according to students' feedback. That required sensitivity for students' needs and ability to assess the degree to which students really acquired and learned what was defined by syllabus, which part of a lesson plan needs improvement, and how.
- c. *Post-active phase* – in this phase the experience from previous interactive phase was summarized and the future steps were planned. Questions that were answered in this phase were: Which parts of the lesson was the most effective and why? What should be changed/improved? Were there any unexpected questions/dilemmas and how teachers coped with them? Were they able to meet the students' needs? Did they provoke students to think about the intercultural issues? The key component in post-active phase is follow up of the process of students' learning and achievement, and evaluation of students' understanding of the usefulness of what they have learned.

Cooperation with colleagues was also very important, teachers were encouraged to share their lesson plans with other colleagues, to invite them to participate in their classes and to give them feedback. At the end of the project, catalogue with more than 150 lesson plans was created (approved by the Ministry of Education) and became important intercultural resource for other teachers who were not in the project, but were encouraged to implement teaching units from the catalogue.

CONCLUDING REMARKS – FROM TOLERANCE TO TRANSFORMATION PARADIGM

From the perspective of tolerance and transformation paradigm, the effects of the project *Living Together* were twofold: a) by training teachers in intercultural and social justice topics, they become more sensitive to those issues and more aware of different aspects/manifestations of diversity in their private and professional life and b) by giving them a chance to create new teaching units with intercultural elements in them, they become empowered to take the role of creator of knowledge not just implementators of teaching programs created by others. They became reflective practitioners who critically re-examine their practice, identify problems and work actively on the possible solutions. They have not only become sensitive to various social justice and intercultural issues, but they actively used that knowledge/skills in order to make substantial changes in curriculum. The project also created opportunity for „peer learning“ because teachers were encouraged to cooperate,

share experience and learn from each other. Teachers in the project developed strong professional network and resource center for sharing their experience and knowledge with other teachers, being at the same time very open for new experiences, suggestions and resources. Learning together with students, continuous professional development, cooperation with the colleagues in the process of creation of intercultural curriculum, are important features of intercultural sensitive teacher (Nieto, 1994). In this sense, change in teachers' attitudes (tolerance paradigm) is a first step toward creating curriculum that will embrace those changes and make them more sustainable (transformation paradigm).

References

- Banks, C. (1993). Restructuring Schools for Equity: What We Have Learned in Two Decades. *Phi Delta Kappa*, 75(1), 42–48.
- Banks, J. A. (2010). Approaches to Multicultural Curriculum reform, in J. A. Banks & C. A. McGeebanks (eds.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (233–259). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Derman-Sparks, L. (2004). Early Childhood Anti-Bias Education in the USA; in A. Van Keulen (ed.): *Young Children Aren't Biased, Are They? How to handle diversity in early childhood education and school*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij.
- Frost, D. (2008). Teacher Leadership: Values and Voice. *School leadership and management*, 28 (4), 337–352.
- Gorski, P (2010). The Challenge of defining „Multicultural Education“. Retrived March 22nd, 2014 from the World Wide Web www.edchange.org/multicultural/initial.html
- Lee, E., Menkart, D., Okazawa-Rey, M. (1998). *Beyond Heroes and Hollidays: A practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington DC: Network of Educators on the Americas.
- Milner, H. R. & Tenore, F. B. (2010). Curriculum planning and development: implications for a new generation of teacher educators; in: T. Burns & V. Shadoian-Gersing (eds.): *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (163–185). OECD: Centre for Educational Research and Inovation.
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64(4), 392–426.
- Nieto, S. (2010). *Language, Culture and Teaching – Critical Perspectives*. New York and London: Routledge.
- Vranješević, J., Trikić, Z., Rosandić R. (2005). *Wealthier living – cultural sensitivity manual*. Belgrade: Child Rights Centre and Pestalozzi Foundation.

Доц. др Јелена Д. Вранјешевић

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

**ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА ИНТЕРКУЛТУРАЛНО
ОБРАЗОВАЊЕ: ОД ПАРАДИГМЕ ТОЛЕРАНЦИЈЕ ДО ПАРАДИГМЕ
ТРАНСФОРМАЦИЈЕ**

Резиме

У раду се разматра спровођење интеркултуралног образовања у школама кроз усклађивање две обично веома одвојене парадигме: *парадигму толеранције* према којој постоји потреба да се подрже појединци (наставници), промене њихови ставови и повећа ниво узајамног интеркултуралног разумевања и *парадигму трансформације*, односно потребу да се уведу промене у образовном систему које би учиниле одрживим промене у ставовима. Да бисмо разумели активну улогу наставника у развоју интеркултуралног наставног програма, основни циљеви и резултати пројекта *Живети заједно* су овде представљени. Главни циљ је био да се изграде капацитети за одрживо интеркултурално учење (*парадигма толеранције*) интеграцијом основних концепата интеркултуралног образовања у званични образовни систем (*парадигма трансформације*). Након интензивног тренинга по питањима интеркултурализма и социјалне правде, наставници су подржани у томе да интегришу различите аспекте интеркултуралног образовања у формални наставни план и програм школе. Резултати пројекта су троструки: а) наставници су постали осетљивији на интеркултурална питања, б) они су оспособљени да преузму активнију улогу у развоју интеркултуралног плана и програма и ц) они су развили јаку професионалну мрежу и ресурсни центар за дељење свог искуства и знања са другима.

Кључне речи: *интеркултурално образовање, наставни план и програм, наставници, парадигма трансформације и толеранције.*



Prof. dr Ivan Ferbežer

Institut za razvijanje nadarjenosti, Ptuj, Slovenija

SPIRITUAL INTELLIGENCE THAT INTEGRATES ALL OTHER INTELLIGENCES

Abstract: More and more people everywhere are becoming ready and concerned with the untapped potential of mind and consciousness. Previously, particularly in education circles, if you talked about inner voices, outer signs, or a guiding presence, you would be discounted or put away: today being committed is fine. The materialism and individualism of Western culture have created an empty space in the lives of a lot of people and there is a growing need for spirituality; a search of community as a result of urbanization; and a search for identity in an increasingly depersonalized society. People have become more and more disenchanted with experts in every field: and they are beginning to trust their own inner authority to seek a purposeful path, to create their own vision, and to realize a sense of empowerment.

Key words: *nurturing and developing spiritual intelligence.*

In the recent book *Spiritual Intelligence: Developing Higher Consciousness* (Sisk, Torrance, 2001) we explore the concept of spiritual intelligence from the foundation of Psychology, from Ancient Wisdom, and Eastern Mysticism, from Science, represented by the new Physics, Neurobiology and Brain research, Geology and the living stories selected individuals who have demonstrated spiritual intelligence in their lives.

In „Frames of Mind“ Howard Gardner (Gardner, 1983) pulled many of the measurable human capacities together under the umbrella of multiple intelligence which included linguistic, logical mathematical, musical, spatial, bodily – kinesthetic, intrapersonal, interpersonal and later added naturalist. And later was Daniel Goleman (Goleman, 1995) propose existence of emotional intelligence. In *Intelligence Reframed* Gardner (Gardner, 1999) considered the evidence of spiritual intelligence and he said: „Any discussion of spirit-whether cast as spiritual life, spiritual feeling, or a gift for religion, mysticism or the transcended – is controversial within the science, if not throughout the academic world.“ He further stated:

Regrettably, the majority of scholars in the cognitive and biological sciences turn away from questions of spiritual nature, consigning this realm chiefly to the true believers and quacks.

When Gardner (Gardner, 1999) examined the content of spiritual intelligence, and „content“ represents one of the criteria he used to identify an intelligence, he describes the content of spiritual intelligence as a concern for the cosmos, the mystery of our existence, addressing the ultimate questions, mysteries and meanings of life: Who are we? Where do we come from?

Gardner (Gardner, 1999) examined two classical sense of knowing: „knowing how“ and „knowing that“ to decide if there is a spiritual intelligence. He recognizes skills manifested in spiritual intelligence as meditating, achieving trance states, envisioning transcendental, or being in touch with psychic, spiritual, or noetic phenomena. E. Torrance and Sisk agrees with these skills and add the skills of intuition and visioning. Gardner said that he did not want to risk premature closure by eliminating a set of human capabilities worthy of consideration with his theory of intelligence, so he considered the term existential intelligence instead of spiritual intelligence. Much of what Gardner identified as existential intelligence represents the core of ability that Sisk and Torrance (Sisk, Torrance, 2001) suggest for spiritual intelligence, including the capacity to locate oneself with respect to the furthest reaches of the cosmos-the infinite and infinitesimal-and the related capacity to locate oneself with respect to such existential features of human condition as the significance of life, the meaning of death, the ultimate fact of the physical and psychological worlds and such profound experiences as love of another.

Yet, Torrance and Sisk theorized that there was still an important human capacity that remained unaddressed, namely what we refer to as spiritual intelligence, or the tenth intelligence (Ferbežer, 2012; Musek, 2010).

Spiritual intelligence is Deep Self-awareness

Spiritual intelligence can be described as a deep self-awareness in which one becomes more and more aware of the dimensions of self, not simply as a body, but as a mind body and spirit.

When we employ our spiritual intelligence, we reach the extraordinary place in which our mind no longer produces data of the type wanted or needed and the need for intuition becomes accelerated. As conscious beings, we are aware of our thought images and feelings as they arise in our consciousness; yet our complex and not so complex processing of information in the brain leads to an inner experience. This inner experience represents the essence of spiritual intelligence. As we find our inner voices, the „whisperings“ of supraconsciousness, and go within, we find our spiritual connection. By accessing these inner processes, we can learn to nurture and develop our spiritual intelligence.

WHAT SPIRITUAL INTELLIGENCE IS AND WHAT SPIRITUAL INTELLIGENCE IS NOT

Inner knowing

Spiritual intelligence enables us to develop an inner knowing. In the language of Indian philosophy, inner knowing is to know the essence of consciousness and to realize that this inner essence is the essence of all creation. Spiritual intelligence provides us access to higher consciousness in which there is an awareness of rapport, an awareness of being one with the universe and all its creatures, of a knowing, of a „gnosis“.

Deep intuition

Spiritual intelligence connects us with the Universal Mind or Big Mind and problem solutions that came from deep intuition are to the benefit of all, not one solution at the expense of others. Through the use of spiritual intelligence, we can become integrated, if we are willing to turn over choice to the authentic conscience or deep intuition (Jung, 1969; Ferbežer, 2008).

Oneness with Nature and the Universe

Spiritual intelligence enables us to become one with nature and to be in harmony with life processes. Spiritual intelligence urges us to search for wholeness, a sense of community and a sense of relationship, to create an identity and to search for meaning; and out of this search of meaning will come a sense of empowerment.

Problem solving

Spiritual intelligence enables us to see the big picture, to synthesize our action in relation to a greater context, which then in turn becomes „life meaning“ (Frankl, 1985). With spiritual intelligence we can identify and solve problems of meaning and value; to offer solutions directed toward the benefit of all. Spiritual intelligence is not amoral, it engages us in questions of good and evil and affords us opportunities to dream, to reconfigure, and to look beyond the boundaries of situation to what it could be.

CORE EXPERIENCES OF SPIRITUAL INTELLIGENCE

An awareness of ultimate values and their meaning, peak experiences, a feeling of transcendence and heightened awareness are all part of spiritual intelligence core experiences in action. These core experiences may by their nature seem fleeting;

however, if they are intrinsic to human nature as psychologist Maslow (Maslow, 1971) suggested more than three decades ago in „The Farther Reaches of Human Nature“ the questions becomes one of how to study, nurture and develop spiritual intelligence.

NURTURING AND DEVELOPING SPIRITUAL INTELLIGENCE

One of the primary aspects of nurturing spiritual intelligence is to bring one's life into perspective. What does this mean for the individual? You can bring your life into perspective by reflecting upon your values, perhaps by asking the big question that Carl Jung loved to pose to his friends and colleagues: „What myth are you living?“ To develop spiritual intelligence, we need to take time to see a vision of our lives, identify the goals and desires that we have and to create a balance in our lives. You can ask yourself questions in a meditative quiet state and remember that it is important to believe that you will receive the answers.

Educating for spiritual development and higher consciousness has within it the hope and goal of developing the student's ability to use their spiritual intelligence to discover what is essential in life, particularly in their own lives, and to recognize what they can do to nourish the world. Defining spiritual intelligence as the ability to access one's inner knowledge, likely traits of spiritual intelligence are listed below, as well as suggestions on how to strengthen these traits for learning.

LIKELY TRAITS	HOW TO STRENGTHEN FOR LEARNING
1. Uses inner knowing	1. Provide time for reflective thinking
2. Seeks to understand self	2. Use journal writing and processing
3. Uses metaphor and parables to communicate	3. Read lives/works of spiritual Pathfinders
4. Uses intuition	4. Use problem-solving (predicting)
5. Sensitive to their purpose in life	5. Conduct service learning projects
6. Concerned about inequity and injustice	6. Use personal growth activities
7. Enjoys big questions	7. Use problem based learning
8. Sense of Gestalt (the big picture)	8. Provide time for open ended discussion
9. Wants to make a difference	9. Use mapping and thematic studies
10. Capacity to care	10. Develop personal growth activities
11. Curiosity about how the world works functions/	11. Study lives of Spiritual Pathfinders
12. Values love, compassion, concern for other	12. Integrates science / social sciences
13. Close to nature	13. Use affirmations / think about thinking
14. Uses visualization and mental imagery	14. Employ eco environmental research
15. Reflective, self-observing and self-aware	15. Read stories and myths
16. Seeks balance in life	16. Use role playing / sociodrama

LIKELY TRAITS	HOW TO STRENGTHEN FOR LEARNING
17. Concerned about right conduct	17. Discussion/ goal setting activities
18. Seeks to understand self	18. Employ process discussions
19. Connected with others, earth, and the universe	19. Trust intuition and inner voice
20. Peacemaker	20. Stress unity in studies
21. Concerned with human suffering	21. Use what, so what, now what model
	22. Study lives of eminent people

HOW TO DEVELOP SPIRITUAL INTELLIGENCE

To develop or raise spiritual intelligence there are a number of methods that can be employed; these include an emphasis on the core values of community, connectedness and oneness of all, compassion, a sense of balance, responsibility and service. These core values call for the use of a multisensory approach to problem solving and life; relying not only on the five senses, but including visualization, meditation and develop intuition. Given this premise, there are essentially seven ways to raise or develop spiritual intelligence. They include:

1. Think about your goals, desires and wantsto bring your life into perspective and balance, and identify your values
2. Access your inner processes and use visualization to see your goals, desires and wants fulfilled; and experiences the emotion connected with this fulfillment.
3. Integrate your personal and universal vision and recognize your connectedness to others, to nature, to the world and to the universe.
4. Take responsibility for your goals, desires and wants.
5. Develop a sense of community by letting more people into your life.
6. Focus on love and compassion.
7. When chance knocks at your door, let it in and take advantage of coincidences.

Inherent in these seven ways to develop your spiritual intelligence is engaging in finding a sense of purpose and creating a vision. Once your vision is created, then there must be a commitment to it, followed by the intention or will to carry through toward your identified goal, desire or want. Essential to the development of your spiritual intelligence is sensing the connectedness of everything, and shifting one's focus of authority and perception in life from external to internal. Equally essential to the development of spiritual intelligence is the recognition of your relationship to the earth. The importance of earth centered reverence and connectedness was

drawn from Ancient Wisdom and Eastern Mysticism. Among many Native American traditions and in the hermetic, Sufi, Zen, Tao and Confucianism traditions, there is a clear emphasis on caring for the earth and being in harmony with nature.

When Torrance and Sisk researched psychology theorists for foundation for spiritual intelligence they identified the need to search for meaning (Frankl, 1985) and the need to search for identity as key elements for individual achievement and fulfillment (Dabrowski, 1967; Maslow, 1971; Rogers, 1980). From science we noted that quantum physics emerged from thought experiment that verified that if two particles have been intimately associated and then separated in space, they are still connected nonetheless. If one particle is perturbed in certain ways, the other one is affected simultaneously, and the connectedness does not depend on a signal traveling at the speed of light or slower (Green, 1999). This premise in science of connectedness led us to the idea that we are all connected to one another, to earth and to the cosmos.

In the seven ways to nurture and develop spiritual intelligence, we suggest infusing your goals, wants and desires with emotion. This premise is based on the finding that access to unconscious processes is facilitated by attention to feeling, emotion and inner imagery as suggested by Ancient Wisdom and Eastern Mysticism. Spiritual intelligence is not limited in the ordinary ways that we might expect the mind to be limited, since access to one's spiritual intelligence through the use of inner knowing can be facilitated to the extent that is ultimately unlimited. In the words of Arnold Toynbee:

The ultimate work of civilization is the unfolding of ever deeper spiritual understanding.

Literature

- Dabrowski, R. (1967). *Personality shaping through positive desintegration*. Boston, Little, Co., pp. 58.
- Frankl, V. (1985). *Man's search for meaning*. New York. Washington Square Press, pp. 28.
- Ferbežer, I. (2008). *Holistic view of giftedness*, International Science conference, MIB, Ptuj, 2008, pp. 62–70.
- Ferbežer, I. (2012). *Spiritualna senzitivnost nadarjenih otrok, Daroviti i moralnost*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, str. 305–318.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books, pp. 99.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Book, pp. 33–44, 55–56, 59–73.
- Green, B. (1999). *The elegant universe*. New York: Norton, Co., pp. 98–100.
- Harman, W. (1996). *Global and change seminar*. Buffalo, New York. Creative Education Foundation, pp. 208.
- Herman, W. (1998). *Global and change*. San Francisco: Berrett Koehler, pp. 77.
- Jung, C. (1969). *Collected works*, Princeton University Press.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press, pp. 179.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Brezovica: Institut za psihologijo osebnosti, pp. 266–268.
- Pert, C. (1997). *Molecules of emotion*. New York: Scribner, pp. 128.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 350–351.
- Sisk, D., Torrance, E. P. (2001). *Spiritual intelligence; Developing higher consciousness*. Buffalo, New York: Creative Education Press, str. 168.

Dr. Ivan Ferbežer, Associate Professor
Slovenija, Europe

SPIRITUAL INTELLIGENCE THAT INTEGRATES ALL OTHER INTELLIGENCES

More and more people everywhere are becoming ready and concerned with the untapped potential of mind and consciousness. Previously, particularly in education circles, if you talked about inner voices, outer signs, or a guiding presence, you would be discounted or put away: today being committed is fine. The materialism and individualism of Western culture have created an empty space in the lives of a lot of people and there is a growing need for spirituality; a search of community as a result of urbanization; and a search for identity in an increasingly depersonalized society. People have become more and more disenchanted with experts in every field: and they are beginning to trust their own inner authority to seek a purposeful path, to create their own vision, and to realize a sense of empowerment.

Key words: *nurturing and developing spiritual intelligence.*

VIII



Проф. др Миле Илић

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет Бања Лука

ПРОЦЕСИ, ДИНАМИЗМИ И ЕФЕКТИ ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Апстракт: У раду су експлициране педагошко-психолошке основе и дидактичко-методичке специфичности ефикасне инклузивне наставе. Расвјетљавана су кључна обиљежја сљедећих процеса и динамизама: учења и компетентног поучавања, опажања и формирања појмова, памћења и мишљења, позитивних емоција, творачке маште, креативности, јачања воље и карактера у таквој настави.

Анализирани су ефекти тих компетентно подржаних процеса и динамизама у експерименталном истраживању у инклузивној разредној настави српског језика, конкретно у повећању брзине читања, разумијевању текста, мотивацији за учење, писменом изражавању и вербалној креативности.

Синтезом интердисциплинарних научних сазнања и налаза емпиријских истраживања идентификоване су развојне перспективе инклузивне наставе.

Кључне ријечи: *инклузивна настава, процеси и динамизми, ефекти, перспективе.*

УВОД

Инклузивна настава је централна компонента стварног (а не декларативно заступаног) инклузивног образовања. Инклузивна школа је повољан педагошки контекст инклузивне наставе. Од нивоа инклузивности друштва у знатној мјери зависи и инклузивност школе и наставе. Данас је много чешће декларативно залагање за инклузивну наставу, него што се она реализује. Ипак, у наше вријеме повећава се број теоријских дидактичко-методичких прилога разматрању потреба и могућности организовања инклузивне наставе. Ријеткост су емпиријско-експериментална развијања и научне валоризације овог новог наставног система.

Инклузивна настава је „нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различ-

тим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума” (Pić 2012: 13). Инклузиван је сваки систем (или модел) наставног рада који задовољава следеће критерије:

1. обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе), образована постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;
2. угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере за ученике са препрекама у учењу и учешћу, даровите, талентоване и све остале ученике, те његовање пријатељства између њих;
3. равноправно, партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;
4. индивидуализација учења, вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;
5. додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;
6. дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и интерактивног) рада ученика на оптимизованим исходима учења ученика, на оптимизованим исходима у сфери трајног разумијевања и прихватљивим доказима да су они остварени формативним евалуацијама, као и на инструментима за евалуацију процесуалних, изходних и комбинованих квалитета рада ученика.

Инклузивна може бити и тзв. традиционална настава, под условом да задовољава наведене дидактичке, психолошко-педагошке и стручно-методичке критерије. На примјер, такве критерије може да задовољи креативно припремљена и реализована писмена вјежба, индивидуални рад ученика у настави ликовне културе, техничког образовања, практичне наставе итд. Основна претпоставка за остваривање инклузивности наставе и у тим случајевима јесте професионална оспособљеност наставника за планирање, припремање, извођење и вредновање учења и комплементарног поучавања у настави која задовољава наведених шест критерија инклузивности. Могућности за реализацију инклузивне наставе проширују се у оквиру система, модела и варијанти иновативне (индивидуализоване и интерактивне) наставе.

У оквиру инклузивне наставе интензивније се одвијају сложени процеси и динамизми, чије токове и ефекте сажетије експлицирамо у овом раду.

ПРОЦЕСИ И ДИНАМИЗМИ У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Након компетентне идентификације сазнајних потенцијала и потреба сваког ученика и студиозних припрема наставника, остварује се инклузивна настава у чијем фокусу је максимално могућа активност ученика усмјерена на мјерљиве васпитно-образовне исходе.

У таквој настави доминирају сложени *процеси* индивидуализованог и интерактивног учења (вјежбања и стваралаштва) подржаног комплементарним дјелотворним *поучавањем*.

У процесу учења у инклузивној настави доминира непосредан додир ученикових когнитивних, афективних и конативних потенцијала и наставних садржаја. Тим се истовремено проширују и продубљују ученикова сазнања, али и стимулише развој психофизичких потенцијала. Учење условљавањем, покушајима и погрешкама, увиђањем, открићем... наставник поспјешује избором садржаја и задатака учења у зони учениковог блиског развоја (казано у духу теорије о развијајућој настави коју је утемељио Лав Виготски), дајући ученику неопходне инструкције и повратне информације. Дјелотворан је наставников поступак „уградне успјеха“ у искуство ученика. Нарочито ученику са развојним сметњама битна подршка је задавање задатака које може успјешно ријешити, јер тако стиче самопоуздање у учењу.

Уз подршку, емпатију и позитивна поткрепљења, ученик ће лакше запажати, разликовати, упоређивати, читати, мислити, анализирати, генерализовати, жељети, чинити, итд. Повећава се радозналост и мотивисаност за активно учење. „Ако нека индивидуа има активну улогу у једној ситуацији учења, а) она тежи да брже постигне одговор који треба да буде тачан и б) тај одговор тежи да буде темељитије образован него када нека индивидуа остаје пасивна“ (Allport 1992: 82). Ово је тзв. закон партиципације којег су формулисали и образложили Rose Haggard and Rose 1944: 34).

У инклузивној настави појачана је унутрашња мотивисаност ученика за стицање его-ангажованих искустава и спознаја. Изнадпросјечни ученици (међу којима су и даровити и талентовани) све чешће уче увиђењем релација између узрока и посљедица, веза и односа између предмета, појава, примјера, правила итд.

Сваки ученик у инклузивној настави постепено се оспособљава за преузимање одговорности за задовољавање сазнајних потреба. Тако настаје самоу-смјеравајуће учење. За разлику од доминирајућег предавачког поучавања у не-инклузивној (традиционалној) настави, у инклузивној настави у комплементарном поучавању преовлађује организовање, надгледање и поспјешивање искуственог, самосталног и интерактивног учења.

Поучавање у инклузивној настави биће педагошки ефикасно, када наставник „схвати да је његова основна улога помоћи ученицима у учењу; када је *проникао* у потребе, интересовања и жеље својих ученика, тј. када је спреман и

способан упознати своје ученике; када је учење процес у којем ученици дијелом потврђују, а дијелом развијају своје индивидуалне животне снаге, тј. када је учење активни а не пасивни процес; када су ученици мотивирани за учење; тј. када су свјесни потребе стицања знања и разине својих стечених знања – способности и вјештина; када су ученици добро упознати с оним што треба да науче и на који ће начин добивати повратне информације о својим постигнућима и свом напредовању“ (Slatina 2005: 122).

Компоненте дјелотворног поучавања у инклузивној настави су:

1. Увод у наставни рад (фокус...);
2. Пружање наставних инструкција;
3. Моделирање и вођење;
4. Креирање активног учешћа;
5. Надгледање и прилагођавање;
6. Задржавање или одржавање знања и
7. Закључак наставног рада.

Дјелотворним поучавањем наставник у инклузивној настави „покреће, подржава (мотивише), усмјерава, интегрише и формативно евалуира процесе и динамизме опажања, мишљења, осјећања творачке маште, памћења, стваралаштва, јачања воље и карактера, формирање вриједносних оријентација и продуктивног испољавања ученика са препрекама у учењу и учешћу (са тзв. посебним потребама), даровитих, просјечних и свих осталих појединаца у свим етапама савремене инклузивне наставе“ (Плић 2012: 184).

Осим усвајања трајније вриједних трансферабилних знања и усавршавања умијећа (вјештина), процеси интензивног учења стимулисаног и подржаног плодотворним поучавањем прожети су међузависно повезаним следећим суптилним интернализујућим, односно развијајућим динамизмима:

- развијање способности опажања и посматрања,
- интензивирање способности мишљења,
- формирање појмова,
- стимулисање критичког мишљења,
- развијање способности памћења,
- култивисање позитивних емоција,
- развијање творачке маште и креативности,
- јачање воље и карактера¹.

¹ Специфичности тих динамизма у инклузивној настави детаљно су приказани у књизи: М. Илић (2012). *Инклузивна настава*. Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, стр. 184–212.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

У емпиријском истраживању установили смо показатеље исхода учења и поучавања у инклузивној разредној настави српског језика. *Циљ* истраживања био је утврдити да ли се постижу у просјеку значајно већи образовно-васпитни резултати у инклузивној него у традиционалној (неинклузивној) разредној настави српског језика. Главна хипотеза била је да ће поучавање и учење у инклузивној настави српског језика утицати на постизање статистички значајно већих образовно-васпитних резултата него у традиционалној настави. Резултати образовног рада провјеравани су у: 1 брзини читања у себи, 2. разумијевању прочитаног текста и 3. писменом изражавању. Васпитни ефекти провјеравани су у: 1. мотивацији за учење и 2. вербалној креативности.

У узорку је било 208 ученика петог разреда основне школе, 104 ученика у 4 експериментална одјељења (ОШ „Иво Андрић“, Бања Лука) и 104 ученика у 4 контролна одјељења (ОШ „Бранко Радичевић“, Бања Лука). Главна истраживачка метода био је полугодишњи дидактичко-методички експеримент са паралелним групама (одјељењима).

У иницијалним и финалним испитивањима примијењени су сљедећи мјерни инструменти:

- Тест брзине читања у себи – ТБЧуС А и Б форма,
- Тест разумијевања прочитаног текста – ТРПТ А и Б форма,
- Тест писменог изражавања – ТПИ А и Б форма,
- Тест вербалне креативности – ТВК А и Б форма и
- Упитник мотивације.

Након интерактивне педагошко-дијагностичке и стручно-методичке обуке наставника (тј. учитеља) експериментатора, извршена су иницијална испитивања, развијени су профили ученика, креирани макропланови и микропланови у обрнутом дизајну инклузивне наставе српског језика, припремане вјежбе и други дидактички материјали, те су остваривани процеси учења и поучавања. Идентични програмски садржаји су реализовани у традиционалној (претежно фронталној, предавачкој, слушачко-извршилачкој, униформној, тј. неинклузивној) настави српског језика у контролним одјељењима.

ЕФЕКТИ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Према структурама и нивоима знања, интересовањима, способностима, сазнајно-творачким потребама и препрекама исказаним у профилима ученика, бирани су и реализовани модели искуственог индивидуализованог, интерактивног, репродуктивног, продуктивног, аналогног, откривајућег... учења и комплементарног поучавања у експерименталним одјељењима петог разреда у којима је током полугодишта организована инклузивна настава српског језика. Показатељи ефеката тог експерименталног фактора наведени су у овим табелама.

Табела 1. *Резултати експерименталне (Е) и контролне (К) групе ученика на финалном испитивању брзине читања у себи*

Групе	N	M	SD	t-омјер	Ниво значајности разлике	
					0,05	0,01
Експериментална	104	187,38	54,20	4,35	1,98	2,63
Контролна	104	158,10	49,74			

Треба напоменути да су ученици Е и К групе на иницијалном испитивању брзине читања били статистички уједначени ($M_{Ei} = 134,60$; $M_{Ki} = 135,26$; $SD_{Ei} = 33,20$; $SD_{Ki} = 30,06$).

На основу показатеља у *табели 1* запажено је да је Е група постигла у просјеку статистички значајно већу брзину читања у себи, што је резултат дејства експерименталног фактора.

На иницијалном испитивању разумијевања прочитаног текста Е и К групе ученика биле су приближно уједначене ($M_{Ei} = 52,02$; $M_{Ki} = 50,47$; $SD_{Ei} = 10,85$; $SD_{Ki} = 12,69$). Након експерименталног провјеравања ефеката инклузивне наставе на финалном испитивању разумијевања прочитаног текста остварени су следећи резултати.

Табела 2. *Просјечни резултати ученика Е и К групе на финалном испитивању разумијевања прочитаног текста*

Групе	N	M	SD	t-омјер	Ниво значајности разлике	
					0,05	0,01
Експериментална	104	58,10	9,81	6,045	1,98	2,63
Контролна	104	50,30	9,02			

Експериментална и контролна група биле су на иницијалном испитивању писменог изражавања ученика приближно уједначене ($M_{Ei} = 12,46$; $M_{Ki} = 12,19$; $SD_{Ei} = 5,54$; $SD_{Ki} = 5,59$). На финалном испитивању установљене су статистички значајно различита просјечна постигнућа у писменом изражавању ($t = 7,72$), што је приказано у следећој табели.

Табела 3. *Постигнућа ученика Е и К групе на финалном испитивању писменог изражавања*

Групе	N	M	SD	t-омјер	Ниво значајности разлике	
					0,05	0,01
Експериментална	104	17,49	4,60	7,72	1,98	2,63
Контролна	104	12,63	5,40			

Провјеравани су васпитни ефекти учења и поучавања у инклузивној настави, испитивањем мотивације за школско учење и вербалне креативности ученика у Е и К одјељењима прије и после експеримента.

Табела 4. *Показатељи мотивације за школско учење*

Групе	N	M	SD	t-омјер	Ниво значајности разлике	
					0,05	0,01
Експериментална	104	20,48	4,58	7,70	1,98	2,63
Контролна	104	15,62	5,37			

Паралелне групе биле су приближно уједначене на иницијалном испитивању мотивације за школско учење ($M_{Ei} = 15,45$; $M_{Ki} = 15,18$; $SD_{Ei} = 5,40$; $SD_{Ki} = 5,45$). Статистички значајна разлика установљена је на финалном мјерењу у корист нивоа мотивисаности за школско учење ученика Е групе ($t = 7,70$).

Табела 5. *Резултати финалног испитивања вербалне креативности ученика Е и К групе*

Групе	N	M	SD	t-омјер	Ниво значајности разлике	
					0,05	0,01
Експериментална	104	56,38	13,26	5,71	1,98	2,63
Контролна	104	36,50	11,10			

Истакнути показатељи потврдили су очекивање да ће ученици Е групе у инклузивној настави у већој мјери побољшавати своју вербалну креативност него ученици К групе који су учествовали у уобичајеној настави српског језика. За разлику од Е групе, ученици К групе су остварили на финалном испитивању и нижи просјечни резултат вербалне креативности, што је видљиво у *табели 5*.

Представљени истраживачки налази потврдили су постављену хипотезу о позитивним образовним и васпитним ефектима процеса учења и поучавања, као и истакнутих интернализацијских динамизама у савременој инклузивној настави.

ЗАКЉУЧАК

Интерактивним стручним усавршавањем наставници су побољшали професионалне компетенције за примјену мјерних инструмената у идентификацији нивоа и структура знања, способности, интересовања и других потенцијала и посебних образовних потреба, развијање профила ученика, креирање индивидуалних програма и за организацију процеса учења и поучавања у инклузивној разредној настави српског језика и књижевности.

Експериментално су утврђени следећи образовни ефекти таквог учења и поучавања: 1. повећање брзине читања у себи, 2. потпуније разумијевање прочитаног текста и 3. успјешније писмено изражавање. Васпитни ефекти су у: развијању мотивације за школско учење и вербалне креативности ученика. Уочено је истовремено интензивирање персонално-интернализацијских механизма – развијања перцепције, мисаоно-критичких способности, формирања појмова, побољшања памћења, култивисања позитивних емоција, стимулисања маште и креативности и јачања воље и карактера, што потврђује очекивања о ширини васпитних ефеката учења и поучавања у савременој компетентно припремљеној и организованој инклузивној настави. Њене перспективе неће зависити само од повећања друштвене инклузије, већ и од уношења научних сазнања о таквој настави у курикулуме образовања студената будућих наставника и стручних сарадника и програме њиховог професионалног развоја и цјеложивотног учења.

Литература

- Allport, B. W. (1991). *Sklop i razvoj ličnosti*. Bugojno.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *Indeks inkluzivnosti. Razvoj učenja i učešća*. CSIE – Center for Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS 16 IQA, UK, adaptirano za BiH u Save The Children UK, program u BiH.
- Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. Helsinki: *Journal of Education*, 26.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Canevaro, A. (2000). *Između deficita i hendikepa*. Tuzla: Educ Aid.
- Čolić, T. (2008). *Smisao i sadržaj inkluzivnog obrazovanja u savremenim uslovima kod nas*. Banja Luka: Art print.
- Davidov, V.V. (1995). O shvatanjima razvijajuće nastave. U zborniku *Saznanje i nastava*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 9–36.

- Dimić, D. (2005). *Deca sa blagim smetnjama u razvoju i učenju u odjeljenjima redovne osnovne škole*. Novi Sad: Platonemum.
- Eraković, T. (2001). *Osnovi specijalne pedagogije sa metodikom*. Novi Sad: Budućnost.
- Greene, B. (1996). *Nove paradigme – za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Ilić, M. (2007). Učenje i poučavanje u inkluzivnoj nastavi. Banja Luka: *Naša škola*, br. 3–4.
- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Kostelnik, M. J. i sar. (2004). *Djeca sa posebnim potrebama*. Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Zagreb: Educa.
- Lewis, V. (2003). *Development and Disability*, Second edition, UK: Blackwell Publishing.
- Mešalić, Š. (2002). *Efekte edukacije i socijalizacije učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u redovne osnovne škole*. Doktorska disertacija. Tuzla: Defektološki fakultet.
- Micheli, E. i Zacchini, M. (2001). *Edukativni rad u procesu osamostaljivanja djece i odraslih*. Breša (Italija): Vannini.
- Muminović, H. (2003). Mogućnosti efikasnijeg učenja i nastavi. U knjizi: *Inkluzija u školstvu BiH*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Rakić, B. (1987). *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti*. Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom štampe.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Prof. Mile Ilic, PhD

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka

PROCESSES, DYNAMISMS AND EFFECTS OF INCLUSIVE INSTRUCTION

Summary

The paper determines pedagogic-psychological, didactic and methodologic basics of effective inclusive instruction. The main characteristics of the following processes and dynamisms have been elucidated: learning and professional efficient teaching, observation and ability of forming notions, support of memory and thinking ability, positive emotions, encouragement of imagination and creativity and will and character building.

The effects of these professionally supported processes and dynamisms have been analyzed in experimental research, in inclusive instruction, in speed of silent reading, text comprehension, learning motivation, written expression and verbal creativity of learners.

With synthesis of the interdisciplinary scientific knowledge and the results of empirical research, the developmental perspectives of the inclusive instruction have been identified.

Key words: *inclusive instruction, processes and dynamisms, effects, perspectives.*



Проф. др Драгана Бјекић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

Доц. др Лидија Златић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: ДОБИТ ЗА СВЕ УЧЕСНИКЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА*

Апстракт: Инклузивно образовање је најочигледнија манифестација социјалне инклузије, модератор читавог процеса, и најважнији формативни фактор развоја инклузивне заједнице. У нашој средини образовна инклузија се успоставља у амбивалентном окружењу – док скоро сви актери васпитно-образовног процеса препознају потребу да се свим ученицима омогући укључивање у редовну наставу, дотле поједини актери имају отпор. Анализом истраживања о ефектима инклузивне наставе и образовања, издвојене су добити за ученике који имају неке тешкоће у учењу и развоју, а потом позитивни ефекти инклузивне наставе и образовања на све ученике. Наглашени су показатељи оснаживања социјалне компетентности ученика у оваквим образовним срединама. Истраживања промена наставника у инклузивној образовној средини су ретка и углавном приказују промене у ставовима према инклузији. Убудуће је потребно истраживати социјализацијске ефекте инклузивне наставе на саме наставнике и чешће проучавати инклузивни приступ образовању даровитих.

Кључне речи: *социјална инклузија, инклузивно образовање, ефекти инклузивног образовања, ученици, наставници.*

1. УВОД: ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ИНКЛУЗИВНА ЗАЈЕДНИЦА

Инклузивно образовање данас је контекст организовања васпитно-образовног процеса, а посебно наставе. Као сегмент свеобухватнијег концепта социјалне инклузије, њена је најпрепознатљивија и најочигледнија манифестација, а истовремено и модератор читавог процеса, и најважнији формативни фактор развоја инклузивне заједнице. Инклузивно образовање је процес оснаживања

* Рад је развијен у оквиру пројекта ИО 179026.

капацитета образовног система за све ученике (UNESCO, 2009, EADSNE, 2011) и реакција на разноврсне потребе свих особа, повећавање њиховог учествовања у учењу, култури и заједници, али и смањење и елиминисање искључивања из образовања.

1.1. Ко ме је инклузивно образовање намењено?

Инклузивно образовање (ИО) намењено је свима, али посебно наглашава обезбеђивање једнаких шанси за поједине групе ученика које до скоро нису имале те једнаке шансе. Даровити ученици су одувек интегрисани у редовни образовни систем, али најчешће нису имали довољно стимулативну средину за развој. Друге подгрупе ученика за које је ИО нови развојни оквир углавном нису, или нису адекватно биле укључене у наставни процес са осталим вршњацима.

Многе националне организације и професионална удружења прихватају следеће категорије сметњи и развојних тешкоћа (хендикепи, disabilities), а које утичу на постигнуће у процесу образовања (Garciulo & Metcalf, 2013: 4–5): аутизам, симултана оштећења слуха и вида, оштећења слуха и глувоћа, застоји у развоју, емоционални проблеми или поремећаји, интелектуалне сметње, вишеструки хендикеп, ортопедска оштећења, друга здравствена оштећења (хронични здравствени проблеми: астма, дијабетес, епилепсија, канцер итд.), специфичне сметње у учењу, говорне сметње или оштећења у коришћењу говора, трауматска оштећења мозга, визуелна оштећења укључујући слепило. Свима треба дати шансу да се школују и укључити их у образовни систем.

Типично инклузивно одељење чине ученици који споро уче, са специфичним сметњама у учењу, даровити ученици, ученици просечних способности и предиспозиција, са сензорним инвалидитетом, са отежаним интелектуалним развојем, са хиперактивношћу, из социјално депривираних средина, са емоционалним тешкоћама, из маргинализованих социјалних група, ученици под ризиком (из породица са породичним насиљем, зависници од дрога и сл.), даровити са специфичним тешкоћама у учењу, ученици са комбинованим посебностима, из културолошки и лингвистички различитих група (Garciulo & Metcalf, 2013: 5, Lamport et al. 2012, Lovett & Lewandowski, 2006). ИО је због тога изазов за све учеснике образовног процеса, а за наставнике посебно.

1.2. Да ли је школско окружење у Србији постало инклузивно?

Инклузивно образовање је шири концепт од инклузивне школе, али је фокус овог рада на инклузивној школи. Ефикасност инклузивне школе одређују прихваћене школске вредности, очекивања, наставна пракса, организација учења и поучавања; окружење за учење, школско лидерство (СГБ). По-

што је школско одељење основна социјална формација у оквиру које се реализује ИО, инклузивно одељење има своје организационе специфичност: у већини европских земаља наликује традиционалном одељењу, али наставу најчешће реализују два наставника (један оспособљен за редовну наставу и други оспособљен за реализацију специјалног образовања) или наставник и специјални педагошки асистент (сарадник оспособљен за наставну подршку ученицима са тешкоћама).

Компаративне анализе ИО у различитим земљама указују да инклузију оспоравају актери и у и ван образовног система, да су проблеми слични, те је потребно идеју инклузије надаље развијати као давање шансе у образовању и друштву генерално свакоме, као елиминисање дискриминације и искључивања из заједнице (Armstrong, et al 2011). Централна тачка свих модела имплементације концепта ИО је подршка која је потребна и ученицима и наставницима да би се осигурала ефикасност образовне инклузије (Devecchi et al. 2012).

Истраживачи виде наставнике као кључне особе у примени ИО (De Boer et al, 2011, Obiakor et al. 2012), посебно издвајајући важност њихових позитивних ставова према инклузији. У прегледу 26 истраживања која су се бавила ставовима наставника из економски развијених земаља, Де Бор и сар. (De Boer et al, 2011) утврдили су да већина наставника има неутралан или негативан став према инклузији ученика са посебним потребама у редовно основно образовање; издвојили су факторе повезане са ставовима наставника према ИО: квалитет обуке за наставни рад, искуство са ИО и врста ученикове тешкоће у учењу и развоју.

Истраживање уверења наставника о образовању ученика са тешкоћама у учењу и развоју (са хендикепом и сл.), с фокусом на њиховом схватању ИО, указало је да је подршка коју наставници у САД имају у примени ИО повезана са начином на који га они схватају у пракси (Lalvani, 2013). Сличан проблем у развоју инклузивне културе и инклузивне заједнице бележе и руски истраживачки (Khudorenko, 2011), који наглашавају да имплементација ИО за ученике са тешкоћама у учењу и развоју зависи од подршке заједнице (која недостаје), ставова према особама са хендикепом (који су још увек негативни) и неадекватних подстицаја посебно за укључивање у високо образовање. У Италији је дуго заговарана образовна политика школске интеграције ученика са тешкоћама у учењу и развоју, чији је циљ био интегрисање ових ученика у образовно окружење (њихово прилагођавање средини), што је критички анализирано (D'Alessio 2012), а на основу уочених недостатака превазилажено ширењем концепције тоталне инклузије.

Проучавани су и ставови ученика са хендикепом према развојним и тешкоћама учења, као и просечних и изнадпросечних ученика, и повезаност са каснијим групним искуством у инклузивном одељењу у првом циклусу образовања, и нису утврђене разлике у ставовима ових ученика (Litvack et al, 2011),

али утврђене су неке друге разлике: девојчице имају значајно позитивније ставове; деца испољавају позитивније ставове према другарима у разреду са интелектуалних тешкоћама, него према вршњацима са тешкоћама у учењу, у понашању или сложеним развојним поремећајима; просечна и изнадпросечна деца често коментаришу да вршњаци са хендикепом уживају у сличним активностима као и они, али често испољавају неприкладно понашање; ученици без тешкоћа (више просечни него изнадпросечни) сматрају корисним оно што су научили о особама са хендикепом, а мењало се њихово осећање угодности у ситуацијама када су им другови у одељењу ученици са хендикепом.

Да ли је у Србији успостављена инклузивна образовна заједница? Код нас се образовна инклузија успоставља у амбивалентном окружењу – док скоро сви актери васпитно-образовног процеса препознају захтев или потребу да се свим ученицима омогући укључивање у редовну наставу, дотле поједини актери имају отпор заснован или на непознавању начина реализације инклузивне наставе, или на негативним ставовима, или на недовољној институционалној подршци.

Истраживање спроведено 2002. године у Србији показало је да 40% наставника не жели да у своја одељења укључи и децу са посебним потребама (према: Рајовић и Јовановић, 2010); а овај отпор су истраживачи објашњавали неприпремљеношћу наставника за образовни и васпитни рад са овом децом која код њих доводи до осећања професионалне некомпетентности и до формирања негативних ставова према раду са њима; мањом припремљеношћу наставника предметне него разредне наставе, што одражава и општу мању припремљеност наставника предметне наставе за наставни рад, али и могућност флексибилније организације наставног времена и прилагођавања програма у разредној настави (СЕТИ, 2006). Истовремено је утврђено да просветни радници имају социјалну дистанцу према овој деци, не увиђају значај учествовања родитеља у доношење важних одлука, а сматрају корисну сарадњу са психолозима; васпитачи у предшколским установама имају став прихватања деце са ометеношћу, али се осећају некомпетентно за рад са њима (Станковић-Ђорђевић, 2006, 2007).

Десетак година касније велики проценат наставника подржава инклузију, али позитивнији став имају наставници са краћим радним искуством и наставници у основној школи; нема родних разлика у ставу према инклузији; наставници различито прихватају децу са различитим сметњама у развоју – најмање су спремни да прихвате у редовном одељењу ученика са заостајањем у менталном развоју (Todorovic et al. 2012); нису спремни за инклузију, иако су њихови ставови благо позитивни, што је корак напред у односу на раније стање (Рајовић и Јовановић, 2010). На ставове просветних радника према инклузији и деци са сметњама и тешкоћама у учењу и развоју утичу и: старост, дужина радног стажа, место где раде, претходно лично или професионално искуство са овом децом (старији наставници са дужим радним стажом имају пози-

тивније ставове према инклузији, као и наставници који имају искуства у раду са овом децом и наставници у школама које имају боље радне услове (Вујачић, 2011), искуство и оспособљеност за ову врсту рада (Ђевић, 2009, Максимовић и Савковић, 2010). Наставници имају позитиван став према заједничком школовању деце која немају тешкоће у учењу и развоју и деце са посебним потребама, односно са одређеним тешкоћама, али су забринути за академски успех целог одељења (Ђевић, 2009).

2. ПОГЛЕД НА ЕФЕКТЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ИЗ ВИШЕ УГЛОВА

Дискусије о инклузији особа са тешкоћама у развоју и учењу се у свету воде већ четврт века (Odon et al, 2011), а код нас су интензивирани у последњој деценији. Често су постављана питања (Staub & Peck, 1994): Да ли ће инклузија умањити академски прогрес ученика који немају развојне проблеме? Да ли ученици који не припадају групи ученика са тешкоћама у учењу и развоју губе наставникову пажњу? Да ли ученици без тешкоћа уче непожељна понашања од ученика са тешкоћама? И у раној фази примене инклузивног образовног модела добијени су негативни одговори на претходна питања. Инклузија не угрожава развој деце која немају ове тешкоће, већ, напротив, постоји евиденција о њиховим потенцијалним добитима, односно, укључивање деце са тешкоћама и/или посебним потребама у регуларна одељења управо стимулише различита позитивна искуства у животима све деце и омогућава рефлексивни дијалог међу родитељима (Staub & Peck, 1994).

Одон и сар. (Odon et al, 2011) анализирали су општи приступ инклузији деце раног узраста фокусирајући се на дефиницију, терминологију и моделе инклузивног сервиса, наглашавајући улогу специјализоване наставе, колаборације између професионалаца који инклузивни приступ спроводе, организационе подршке, а посебно издвајајући користи од ИО за типично развијену децу. Примарно су истраживачи били фокусирани на ефекте ИО на академско постигнуће ученика са тешкоћама у учењу и развоју, а тек касније су разматрани ефекти на академско постигнуће свих ученика, па и ефекти на социјализацију свих ученика у инклузивној образовној заједници (Van Trassel-Baska & Stambauhg, 2005; Pawlowicz, 2001).

Анализирајући образовне реформе, посебно покрет за ИО који се залаже за укључивање ученика са тешкоћама у учењу и развоју у редовна одељења, Кац и Миренда (Katz & Mirenda, 2002) систематизовале су истраживања која су проучавала позитивне социјалне ефекте (добити) или предности ИО и за ученике са развојним тешкоћама и инвалидитетом, али и за све остале ученике. Предности социјалне интеракције ученика са и без развојних тешкоћа и хенди-

кепа, груписане су на следећи начин: унапређење социјалних вештина и реци-прочне интеракције, унапређење постигнућа, позитивна очекивања и ставови, развој пријатељстава и мрежа социјалне подршке, унапређење понашања свих ученика.

Примена концепта ИО у раду са даровитим ученицима такође је предмет истраживања. Анализирају се препреке које отежавају наставницима да обезбеде квалитетну наставну диференцијацију за даровите у редовним одељењима: недостатак знања о даровитима, недостатак вештина управљања одељењем и флексибилног прилагођавања програма, ставови и уверења наставника о учењу и специфичностима даровитих итд. (Van Trassel-Baska & Stambauhg, 2005). Констатација и практичара и истраживача је да даровити ученици најчешће нису препознати у школи (Persson, 2010).

Систематизујући резултате бројних истраживања о ефектима инклузије на све ученике, посебно на оне који немају развојне тешкоће, Стауб и Пек су издвојили следеће области у којима је дошло до позитивних ефеката: редуковање страха од људских разлика и истовремено повећање свесности о људским разликама; развој социјалне когниције, унапређивање селф-концепта; развој личних вредности и принципа; развој топлих и пријатељских односа (Staub & Peck, 1995).

3. ЕФЕКТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА СВЕ – ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА

Све шире прихватање ИО отвара могућности за евалуацију и на нивоу система, али и на микронивоу – из угла актера инклузивног образовања.

У овом раду је извршена метаанализа истраживања о ефектима ИО. Анализирани су текстови који су се искључиво бавили емпиријским проверама. Текстови су селектовани из референтних часописа специјализованих за области инклузивног образовања реферисани у дигиталном репозиторијуму Google Scholar, а објављени од 2001. године.

Добити за ученике са сметњама/тешкоћама у учењу и развоју (ученици са хендикепом, са специфичним сметњама у учењу, са емоционални и бихејвиоралним тешкоћама итд.) у инклузивном одељењу:

- (1) Ученици са тешкоћама у учењу и развоју у инклузивном одељењу остварују исте резултате из математике и читања као и ученици са истим тешкоћама (специфичне тешкоће у учењу, средња ментална ретардација) који су учили у издвојеним одељењима (Cole et al, 2004), што показује да се и у редовној настави може извршити прила-

гођавање наставног процеса као и у специјализованим одељењима и постићи не мањи академски успех.

- (2) Ученици са тешкоћама у инклузивном одељењу показали су већи напредак у академском постигнућу него ученици истих карактеристика који су учили у специјалном одељењу (Ekeh & Oladayo, 2013).
- (3) Ученици са интелектуалним тешкоћама у инклузивном одељењу боље су напредовала у вештинама писања него њихови вршњаци, такође са интелектуалним тешкоћама, који су учили у специјалним школама (Dessementet et al. 2012).
- (4) Ученици са посебним потребама у инклузивном одељењу, после двогодишњег праћења у овим школским условима, испољавали су благи пораст самопоштовања (Ntshangase et al. 2008, према Lampport et al. 2012).
- (5) Ученици са посебним потребама који су учили у инклузивним одељењима у којима су примењене технике позитивне бихејвиоралне подршке постизали су повећање академског постигнућа (Chitiyo et al. 2011, према Lampport et al. 2012).
- (6) Ако се у инклузивном одељењу примењује кооперативни наставни модел (наставу изводе наставник и помоћни наставник), тада ученици са посебним потребама боље напредују у писменом изражавању, повећавају успешност у математици и читању (Nahg et al, 2009, према Lampport et al. 2012).
- (7) Боље је социјално и емоционално функционисање ученика са тешкоћама који уче у инклузивним одељењима (Wiener & Tardif, према Di-Gennaro Reed et al. 2011: 486).
- (8) Интензивније се развијају комуникационе вештине и коришћење разноврснијих комуникационих средстава и знакова (Katz & Mirenda, 2002).

Добити од учења у инклузивном одељењу за ученике који немају тешкоће у учењу и развоју, али не припадају ни даровитима или другим посебним групама ученика:

- (1) Ученици без хендикепа у инклузивној настави су остварили значајно већи напредак у математици и читању него њихови вршњаци истих карактеристика који су учили у традиционалном – неинклузивном одељењу (Cole et al, 2004).
- (2) Ови ученици у инклузивном одељењу значајно више напредују и у општем академском постигнућу, него њихови вршњаци истих карактеристика из неинклузивних одељења (Ekeh & Oladaya, 2013).

- (3) Радећи у одељењу као татори ученика са тешкоћама унапредили су концептуална знања (Katz & Mirenda, 2002).
- (4) Унапредили су комуникационе вештине јер инклузивно одељење подстиче разноврсније начине комуникације и активира различите комуникационе канале.
- (5) Уче да раде у групама са особама различитих особености, могућности и начина рада, тако да развијају толерантност и стрпљење (Pawlowicz, 2001).
- (6) Боље разумеју разноврсност људске заједнице и испољавају веће поштовање према тим различитостима и свим људима.
- (7) Исто су ангажовани у одељењским активностима као и вршњаци у неинклузивним одељењима (Katz & Mirenda, 2002).

Добити за наставника од наставног рада у инклузивном одељењу нису испитиване. Испитивани су ставови према ИО и различитим аспектима инклузије, као и утицај рада у инклузивном окружењу на мењање ових ставова (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al. 2011; Kalyva et al. 2007; Lalvani, 2013; Рајовић и Јовановић, 2010; Станковић-Ђорђевић, 2006; Todorovic et al. 2012). Наставници који су активно укључени у ИО брже развијају позитивне ставове према оваквом раду, постају самопоузданији у инклузивној настави (Avramidis & Kalyva, 2007). У већини европских земаља које примењују модел инклузивне школе, још увек нису систематски праћене бихејвиоралне промене наставника који реализују наставу у инклузивним одељењима.

Поред наведених и других позитивних ефеката инклузивне наставе, истраживачи издвајају и негативне ефекте ИО за све ученике (DiGennaro Reed et al. 2011, Lampton et al. 2012, Pawlowicz, 2001, Persson, 2010), а наглашавају и наставникове тешкоће у реализацији овакве наставе, али је фокус овог рада на добитима.

4. ЗАКЉУЧЦИ

Издвојени су неки позитивни ефекти инклузивног окружења на актере наставног процеса. Посебно су издвојени емпиријски добијени показатељи оснаживања академског постигнућа и социјалне компетентности и ученика са тешкоћама у развоју и учењу, и ученика без сметњи у учењу и развоју. Позитивни ефекти подржавају филозофију социјалне инклузије и инклузивне школе.

Ефекти рада у инклузивној школској средини, ефекти реализације инклузивне наставе на различите аспекте професионалног развоја наставника, дакле на самог наставника, углавном нису испитивани. А општи концепт профе-

сионалног развоја наставника само потврђује да све што наставник ради и услови у којима ради представљају део његове професионалне социјализације.

Литература

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagoy, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39.
- Van Trassel-Baska, J., & Stambauhg, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory into Practice: Differentiated Instruction*, 44(3), 211–217.
- Вујачић, М. (2011). Улоге наставника у инклузивном образовању. *Педагогија*, 66(3), 384–394.
- Garciulo, R. M. & Metcalf, D. (2013). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach*. Wadsworth: Cengage Learning.
- D'Alessio, S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter? *International Journal of Inclusive Education*, 16(5–6).
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184.
- DiGennaro Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., Quintero, N. (2011). Preliminary Assessment of Friendship, Problem Behavior, and Social Adjustment in Children with Disabilities in and Inclusive Education Setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 1, 477–489.
- Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. *Зборник ИПИ*, 41(2), 367–382.
- EADSNE (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, преузето 22. 8. 2014. са <https://european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf>
- Ekeh, P. U., & Oladayo, O. T. (2013). Academic Achievement of Regular and Special Needs Students in Inclusive and Non-Inclusive Classroom Settings. *European Scientific Journal*, 9(8), 141–150.

- Kalyva, E., Gojković, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 30–35.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general educational classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 26–36.
- Khudorenko, E. A. (2011). Problems of the Education and Inclusion of People with Disabilities. *Russian Education & Society*, 53(2), 82–91.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27.
- Lamport, M. A., Graves, L. & Ward, A. (2012). Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54–69.
- Litvack, M. S., Ritchie, K. C., & Shore, B. M. (2011). High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students With Disabilities in Inclusive Classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 474–487.
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted Students With Learning Disabilities – Who Are They? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515–527.
- Максимовић, Ј. и Савковић, А. (2012). Оспособљавање наставника основне школе за имплементацију инклузивног образовања. У: Шпијуновић, К. (ур.). *Образовање и усавршавање наставника: дидактичко-методички приступ*, (519–532), Ужице, Учитељски факултет.
- Ntshangase, S., Mdikana, A., & Cronk, C. (2008). A comparative study of self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 75–84.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of - Children*, 35(3), 477–490.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
- Pawlowicz, B. (2001). The Effects of Inclusion on General Education Students, A Research Paper, master thesis. The Graduate School University of Wiscinsin-Stout, преузето 10. 7. 2014. са <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2001/2001pawlowiczb.pdf>
- Persson, R. S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in and Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569.
- Рајовић, В. и Јовановић, О. (2010). Професионално и приватно искуство са особама са посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији. *Психолошка истраживања*, XIII(1), 91–106.

- Станковић-Ђорђевић, М. (2006). Васпитни и образовни конструкти просветних радника према деци са развојним сметњама. У: В. Нешић (ур.). *Примењена психологија* (193–204), Ниш: Филозофски факултет.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *The Inclusive School*, 52(4), 36–40.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Đigic, G., & Ristanic, S. (2012). Basic personality dimensions and the attitudes of primary and secondary school teacher towards inclusive education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2, 66–75.
- ЦЕТИ (2006). *Инклузивно образовање у Србији*. Београд: Центар за евалуацију, тестирање и истраживање.
- Cole, C. M., Waldron, N., Majd, M., & Hasazi, S. (2004). Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Setting. *Mental Retardation*, 42(2), 136–144.

Проф. д-р Драгана Бјекич

Универзитет в Крагуеваце, Факултет техничких наук в Чачаке

Доц. д-р Лидия Златић

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет в Ужице

ИНКЛУЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОЛЬЗА ДЛЯ ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Резюме

Инклузивное образование является наиболее очевидным проявлением социальной интеграции, модератором всего процесса, и наиболее важным образующим фактором в развитии инклузивного сообщества. В нашей среде, образовательная инклузия установлена в амбивалентной среде – в то время как почти все актеры из образовательного процесса увидят необходимость обеспечения включения всех учащихся в регулярные уроки, некоторые актеры уже давно сопротивляются. Анализом исследований об эффектах инклузивного обучения и воспитания, подчеркнуты пользы, для учеников которые имеют определенные трудности в учении и развитии, а затем положительные эффекты инклузивного обучения и образования для всех учеников. В работе подчеркнуты показатели более сильной социальной компетентности учеников в этих учебных заведениях. Исследования изменений учителей в инклузивных условиях образования редки и, как правило, показывают изменение отношения к инклузии. В будущем, необходимо изучить эффекты социализации инклузивного образования на самих учителей и чаще изучать инклузивный подход к вопросам обучения одаренных детей.

Ключевые слова: *эффекты инклузивного образования, ученики, преподаватели.*



Проф. др Сунчица Мацура Миловановић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

Проф. др Наташа Вујисић Живковић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду

КРЕТАЊЕ КА ИНКЛУЗИЈИ У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА: РЕАЛНОСТ ИЛИ РЕТОРИКА?

Апстракт: Тема овог рада је припрема будућих учитеља за инклузивно образовање (ИО). Домаћа истраживања реализована након доношења *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009), којим је у образовни систем Србије уведена инклузија, показују низ забрињавајућих резултата: иако добра законска основа постоји, њено превођење у добру праксу није обезбеђено. Наставници се не осећају довољно припремљено за рад у хетерогеним одељењима. Преглед међународних истраживања показује да развој програма иницијалног образовања учитеља за ИО почива на четири ослонаца: (1) јасноћа у погледу дефинисања инклузије; (2) евалуативна истраживања ефикасности програма образовања учитеља; (3) напуштање супротстављања специјалног и инклузивног образовања и (4) потреба за новим формама професионалне сарадње.

Кључне речи: *инклузивно образовање, иницијално образовање учитеља, програми образовања учитеља.*

УВОД

У овом раду бавили смо се питањем припреме будућих учитеља за инклузивно образовање. Од савремених учитеља се очекује да излазе у сусрет потребама веома хетерогене популације ученика, при чему постоји консензус у образовнополитичкој и академској јавности, учитељи су кључни фактор од кога зависи да ли ће инклузија заиста бити делотворна. Ова чињеница чини учитељску професију веома захтевном, па и програм иницијалног професионалног образовања учитеља морају бити високо квалитетни ако се очекује да инклузивно образовање заиста омогућава једнако учешће и учење свих ученика. Због тога је охрабрујуће да су недавно уведени нови курсеви у студијске програме за учитеље на свим факултетима у нашој земљи који у фокусу имају припрему за инклузивно образовање (у оквиру TEMPUS пројекта *Хармонизација и модернизација програма образовања учитеља у Србији* – НАМОС, 2011–

2015). Ова промена је посебно значајна за образовни систем Републике Србије у који се инклузивно образовање још увек није довољно утемељило.

Имајући претходно наведено у виду, циљ овог рада је да одговори на питање како даље развијати програме иницијалног образовања учитеља како би у што већој мери били у функцији ефективне имплементације инклузије и према речима Форлин (Forlin, 2012), од реторике постали реалност? Ово питање је утолико значајније ако се имају у виду забрињавајући резултати појединих истраживања реализованих након доношења *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009) којим је у образовни систем Србије уведена инклузија. Суштина дела ових налаза је у следећем: иако добра законска основа постоји, њено превођење у добру праксу није довољно обезбеђено. У одговору на постављено истраживачко питање, ослонићемо се на међународна истраживања о ефективним моделима програма иницијалног образовања учитеља за инклузивно образовање. Користећи резултате ових истраживања, у закључцима рада ћемо дати препоруке за даљи развој програма иницијалног образовања учитеља у нашој земљи.

1. ИЗАЗОВИ У ИМПЛЕМЕНТАЦИЈИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

О интересовању за имплементацију инклузивног образовања код нас, као и о интересовању за развијеност компетенција наших учитеља за инклузију, указује више студија и извештаја који су у протеклих неколико година наручене од Министарства просвете, науке и технолошког развоја, агенција ЕУ за образовање учитеља (European training foundation), или су их реализовале научне институције и невладине организације. (Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2009; Мушкиња, 2011; Курчубић, 2012; Стефановић и сар., 2013; Јовановић, 2013). Резултати ових истраживања указују на различите аспекте знања, вештина и ставова према инклузивном образовању које је код наших учитеља потребно даље развијати, допуњавати и/или кориговати. За потребе овог рада, приказаћемо три: а) уско схватање инклузије, б) недовољно познавање законских и подзаконских аката (правилника) који уређују инклузивно образовање и в) слаба примена и планирање додатне подршке, посебно када да су у питању ученици из појединих осетљивих група.

Вероватно највећу препреку за успешну имплементацију инклузије представља уско схватање инклузије које је распрострањено међу учитељима и другима запосленим у пољу образовања. Инклузија се у нашој земљи, као и у другим земљама западног Балкана, превасходно разуме као укључивање деце са сметњама у редовни образовни систем (Pantić, Closs & Ivošević, 2010; Масага-Миловановић, Pantić & Closs, 2012; Стефановић и сар., 2013). Једна од последица оваквог уверења јесте та да се поједини ученици, којима је такође потреб-

на додатна подршка у образовању, не препознају као припадници осетљивих група. Према *Извештају о резултатима праћења образовања по инклузивним принципима* деца која се школују на нематерњем језику и/или су изразито лошег социоекономског статуса у већем су ризику да не буду идентификована као деца из осетљиве групе којој је потребна додатна подршка у образовању. (Стефановић и сар., 2013, 4). Аутори овог извештаја наглашавају да су учили једну нову појаву (познату и ауторкама овог рада) – у школама се често користи термин „инклузивно дете“, а за поједине ученике се говори да „јесу или нису у инклузији“ (*Ibid*, стр. 29). Овакве кованице и атрибуту су у нескладу са стручним терминологијом која се користи у одредбама ЗОСОВ-а и указују на нови вид етикетирања и стигматизације појединих ученика.

Даље, забрањују и налази истраживања који указују на недовољно познавање и примену законске регулативе која се односи на инклузију. Тако на пример, неке васпитно-образовне установе немају тимове за пружање додатне подршке детету/ученику (ИОП тимови); неке ни у једном документу не помињу инклузивно образовање, рад стручних тимова за инклузивно образовање (СТИО) и тимова за пружање додатне подршке (ПДП); у неким установама улоге СТИО тима и ПДП тима се често преклапају и нису јасно дефинисане, а члановима СТИО тимова није у потпуности јасна њихова улога (Стефановић и сар., 2013). Истраживање *Инклузија – између жеље и могућности* (Мушкиња, 2011) је показало да један мали број испитаника инклузију поистовећује са постојањем индивидуалних образовних планова (ИОП), па тако сматрају да уколико у школи нема донетих ИОП-а, нема ни процеса инклузије. Поред тога, одговори једног броја испитаника показују да се, када нема сагласности родитеља на ИОП, у васпитно-образовној установи не спроводи ни инклузивно образовање, чиме се занемарује обавеза индивидуализованог начина рада (*Ibid*., стр. 12).

Следећи изазов тиче се планирања и примене додатне подршке. Број педагошких профила, планова индивидуализације и ИОПа изразито је мали када су у питању ученици из појединих осетљивих група – на пример ромски ученици. Поједине предшколске установе обухваћене узорком у истраживању Стефановића и сарадника (2013) немају податке ни о једном детету које се школује на нематерњем језику или је изразито лошег СЕС, па тако за њих нема ни педагошких профила, планова индивидуализације и ИОПа. Такође, дешава се да се педагошки профили не израђују увек за децу која су идентификована као ученици којима је потребна додатна подршка (Стефановић и сар., 2013: 4). Сличне податке даје и истраживање *Мониторинг реализације инклузивног образовања* (Курчубић, 2012), које је спроведено школске 2010/11. на узорку од четири петине свих школа у Србији. Резултати овог истраживања показују да је имплементација ИОПа мања за ученике који потичу из социјално нестимулативне средине, у односу на ученике са сметњама и инвалидитетом и ученике са тешкоћама у учењу. Имајући у виду да је проценат ученика који завршавају основну школу, а потребна им је додатна подршка, најмањи међу де-

цом која потичу из социјално нестимулативне средине, могуће је да број ИОПа за ромске ученике можда и није довољан. Истраживање *Образовна инклузија деце ромске националности* (Јовановић, 2013) које је спроведено у осам школа са великим процентом ромских ученика из изразито сиромашних средина, показује да је проценат ИОП-а сачињених за ове ученике око 1 до 2%. Како и сам аутор напомиње, овај податак изненађује, јер се тешко може очекивати да деца из социоекономски депривираних средина, која живе у недовољно стимулативним условима за развој и образовање (као у школама у овој студији), без тешкоћа прате наставу. Још више забрињава податак да се у школама обухваћеним истраживањем индивидуализација наставе евидентира максимално за 1,1%, ромских ученика до краја четвртог разреда, док у петом разреду таквих случајева уопште нема. Додатно, када су у питању школе које нису биле обухваћене пројектом ДИЛС – „Пружање унапређених услуга на локалном нивоу“ (ове школе су такође биле део узорка), није забележен ни један случај индивидуализације наставе за ромске ученике ни у млађим разредима. Резултати наведених истраживања истовремено указују и на уско схватање инклузије: ромска деца се не опајају као осетљива група којој је потребна додатна подршка (јер се иста везује само за ученике са сметњама), па им се стога подршка и не пружа.

У потпуности се слажемо са Стефановићем и сарадницима (2013), који наглашавају да је још увек рано говорити о ефектима инклузивног образовања, имајући у виду да се оно код нас спроводи тек четири године, као и да је већина истраживања о реализацији и ефектима инклузивног образовања реализована на малим узроцима који онемогућавају генерализацију резултата. Међутим, сматрамо да су претходно изложени налази довољно озбиљни и да би се у будућности уочене слабости у развијености компетенција учитеља за инклузију морале предупредити, како стручним усавршавањем, тако и кроз квалитетне програме иницијалног образовања учитеља за инклузију, о чему и говоримо у наредном сегменту овог рада.

2. ИСТРАЖИВАЊА ПРОГРАМА ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА ЗА ИНКЛУЗИЈУ

Преглед међународних истраживања програма иницијалног образовања учитеља за инклузију, који следи у даљем тексту, формирали смо руководећи се ставом Флориан (Florian, 2012), која сматра да развој ових програма почива на четири ослоња: (1) јасноћа у погледу дефинисања инклузије; (2) евалуација ефективности програма образовања учитеља; (3) повезивање специјалног и инклузивног образовања у циљу превазилажења фрагментације и (4) потреба за новим формама професионалне сарадње.

Већ смо указали на неделотворност уских гледања на инклузију, а сада наводимо широко одређење дато на конференцији *Повратак Саламаници* (2009): „Инклузивно образовање је процес у коме се редовне школе и предшколске установе трансформишу на начин који омогућава да сва деца и ученици добију подршку да би остварили своје образовне и социјалне потенцијале, а што укључује отклањање баријера из средине, комуникације, курикулума, подучавања, социјализације и оцењивања, на свим нивоима образовног система“. Инклузија је укључивање деце из потенцијално маргинализованих група у редовне школе, тако да се ниједно дете не осећа маргинализовано, отуђено, по-срамљено, постиђено, одбачено или искључено (Loreman, 2010). Широке дефиниције говоре о томе да би инклузија у образовању требало да буде опште-прихваћена политика и пракса која није ограничена на специфичне интервенције у вези са било којом посебном групом деце. Разлог лежи у томе што је немогуће антиципирати сваки тип сметњи и тешкоћа деце са којима се учитељи могу срести у професионалном раду (Florian and Rouse, 2009). Од кључне је важности да студенти већ током иницијалних студија разумеју да инклузивно образовање није резервисано ни за једну посебну групу деце, да није „додатак“ редовном систему образовања нити „додатак“ редовним активностима учитеља, већ да је саставни део начина извођења наставе и односа према *свој* деци.

Стејтон и МекКолан (Stayton and McCollun 2002) идентификују три ефикасна модела програма иницијалног образовања учитеља. „Модел инфузије“ (енгл. infusion model) је програм у коме студенти прате један или два курса о инклузивном образовању, уз посматрање ученика са посебним потребама¹ током праксе. Други модел је „колаборативни модел“ који укључује већи број курсева о ИО, при чему будући учитељи и будући специјални едукатори имају заједничку праксу (целокупну, или део праксе), а наставници са оба студијска програма сарађују током реализације тих курсева и менторисања праксе. „Сједињени модел“ (енгл. unification model) чине програми у којима сви студенти прате један програм иницијалног образовања који их припрема за рад у редовним школама са фокусом на ученике са посебним потребама. Претпоставка која лежи у основи овог модела јесте да нема озбиљног разлога да се опште и специјално образовање раздвајају, барем не на иницијалном ступњу образовања (York and Reynolds, 1996, према Avissar, 2012).

Занимљив пример који говори о томе како је развијан један „модел инфузије“ налазимо у програмима образовања учитеља у Израелу, држави која улаже знатна средства да би подигла углед професије учитеља и привукла најбоље кандидате на програме њиховог иницијалног образовања (OECD, 2005). Гилада Ависар, истраживач образовања учитеља за инклузију и професор на Учитељском факултету у Израелу, описује промене на институцијама за образовање учитеља (колецима), након што је инклузија ученика са посебним по-

¹ У раду користимо синтагму „посебне потребе“ онда када је коришћена и у литератури коју цитирамо.

требама у редовне школе у Израелу деведесетих година постала законска обавеза. Први задатак ових институција био је да осмисле најмање један обавезни курс о образовању деце са посебним потребама у редовним школама који ће похађати сви будући учитељи.

На једном од колеца процес креирања нових курсева је текао на следећи начин: најпре је састављен интердисциплинарни тим од шест наставника факултета (два специјална едукатора, два социолога и два антрополога) који су на основу размене својих дисциплинарних знања и разматрања могућих циљева новог курса одлучили да га наслове „Различитост у образовању“. Први од циљева курса био је буђење свести студената о различитости као нормалности, а обавезни садржаји су укључили теме као што су: ставови према сметњама, идеје и покрет инклузије, инклузивне стратегије у разреду, законске обавезе у односу на децу са посебним потребама и др. Зависно од професионалног поља сваког од наставника факултета који су осмишљавали овај курс, наставне јединице о тешкоћама у учењу, надареним ученицима, ученицима са аутизмом и друге, развијане су на састанцима који су се континуирано одржавали. Следеће школске године, на основу повратних информација добијених од студената, постало је јасно да теоријско знање о подучавању ученика са посебним потребама није било довољно. Студенти су тражили више практичних вештина потребних за наставни рад, па је осмишљен додатни курс – „Наставне стратегије у хетерогеном разреду“. У наредним годинама, програми образовања учитеља су се од „модела инфузије“, приближили „уједињеном моделу“: студенти који се образују на департману за редовно образовање имају заједничку праксу са колегама са департмана за специјално образовање (Avisar, 2012).

Интересантно је напоменути да је Министарство просвете Израела 1999. год. увело веома строгу селекцију кандидата за будуће учитеље – примају се само они са изузетним постигнућима. Најбољи кандидати привлаче се на тај начин што им је обезбеђена пуна стипендија и приоритет у добијању запослења. Један од модела који студенти могу да одаберу су тзв. прилагођени програми (енгл. *tailored*), односно програми који се прилагођавају сваком студенту, што укључује часове редовне наставе, индивидуалне курсеве и водиче за подучавање (енгл. *tutorial*). Ради се о врло захтевним програмима, који уместо четири трају три године, али са истим бројем часова. У четвртој години највећи део времена студенти проводе у пракси коју воде учитељи ментори који су за тај посао плаћени. Прилагођени програми спроводе се на 19 колеца са око 800 студената, а почели су на четири колеца са 70 студената (Libman *et al.*, 2002, према OECD, 2005). Користећи Зихнерову (Zeichner, 1983) класификацију програма образовања учитеља, можемо рећи да ова врста програма за образовање учитеља припада групи индивидуализованих програма.

Следећи пример који смо одабрали за потребе овог рада говори о искуству из Финске, земље у којој је професија учитеља традиционално високо вреднована и чији су ученици познати по својим изузетним постигнућима.

Фински школски систем је реформисан седамдесетих година прошлог века, када је од претходног система „два колосека“ (раздвојено специјално и редовно образовање) створен један свеобухватни систем за образовање све деце. Специјално образовање је добило нову форму – привремено специјално образовање (у оригиналу *part time special education*), чији је смисао био да се подршка за учење пружа ученицима којима је потребна у оквиру њихове редовне школе. Међутим, од деведесетих година број ученика који су добијали подршку се драматично повећао, тако да их је 2009. год. било чак 30%. Разлози хипертрофије специјалног образовања свакако нису почивали у карактеристикама ученика, већ у повећаној суми државних дотација које су општине примале за свако дете идентификовано као „ученик са посебним потребама“ (Malinen and Savolainen, 2012). Да би се спречила даља експанзија специјалног образовања, усвојена је *Национална стратегија за специјално образовање*, коју је пратила промена у образовним законима и националом курикулуму. Финско Министарство просвете је подржало процес промена са 45 милиона евра у периоду између 2008. и 2011. год. Овим средствима, која су упућена општинама, финансирани су регионални пројекти и истраживања са циљем припреме за промене које је захтевао нови закон. Пројекте и истраживања спроводиле су радне групе састављене од представника општина и наставника универзитета, стварајући истовремено и мреже пројеката. Мреже су идентификовале, развијале и шириле примере добре инклузивне праксе, омогућавајући и прилике да учитељи размењују своја искуства са другим учитељима из региона, као и да учествују на више једнодневних или полудневних обука. Обуке су креирали наставници факултета за образовање учитеља у сарадњи са школама.

Малинен и Саволаинен сматрају да су најважније промене које је процес реформе специјалног образовања донео биле следеће: ширење духа реформе који је носио идеју да сви ученици треба да иду у редовну школу у свом суседству и добију неку врсту додатне подршке која им је потребна; привременост одлука о пружању специјалне образовне подршке и обавеза да се ревидирају најмање на крају другог и шестог разреда; варијабилан интензитет подршке (*општа* – диференцијација, подршка педагошког асистента и/или специјалног едукатора; *интензивирана* – подучавање ван наставе или током наставе у разреду од стране специјалног едукатора сат или два недељно; *специјална* – доношење административне одлуке о посебним потребама, засноване на педагошком извештају који пише учитељ, док је раније то радио психолог или лекар, доношење ИОПа уз учешће родитеља ученика); могућност интензивирања подршке само након што школа пружи доказе да упркос добрим наставним стратегијама и општој подршци, ученик није достигао стандарде. Анализирајући процес промена у образовном систему, Малинен и Саволаинен истичу да је моћ доношења одлука о даљем образовању ученика која је раније почивала на мишљењу психолошко-медицинских експерата, сада прешла је у руке учитеља. Аутори закључују да инклузија у Финској почива на томе што учитељи разумеју своју одговорност за пружање опште подршке сваком ученику коме је потребна.

Какве су импликације законских промена и реформи за иницијално образовање учитеља у Финској? На ово питање одговор дају истраживања компетенција и ставова запослених учитеља. Студија Хану Саволаинен, професора са Универзитета Источна Финска, показала је да постоји позитивна корелација између самопроцене успешности учитеља у хетерогеним разредима и њихових ставова према инклузији, при чему је самопроцена успешности у сарадњи са другима (родитељима, колегама, другима професионалцима) имала највећу корелацију са позитивним ставовима према инклузији. Они учитељи који себе виде као способне за сарадњу са другима, имају и позитивнију перцепцију инклузије и обрнуто. Према интерпретацији аутора, то значи да инклузивно образовање није нешто чиме учитељ може сам да управља. Стога и у образовању будућих учитеља за инклузију већи нагласак треба да се стави на развијање вештина за сарадњу, јер у инклузивним школама способност учитеља за сарадњу може бити значајнија од вештина подучавања или знања садржаја предмета (Savolainen et al., 2010).

Саволаинен (2012) сматра да студенти треба да вежбају вештине сарадње током праксе и да сарадња мора бити уткана у све аспекте припреме за инклузију. Поред тога, потребно је да будући учитељи, специјални едукатори и предметни наставници имају више заједничке и наставе на факултетима и праксе у школама током студија, уместо потпуне раздвојености, која је, како тврди аутор, само последица традиције. Фрагментација између професија (учитељ, предметни наставник, специјални едукатор) може да води њиховој будућој слабој сарадњи, те је умрежавање студента са различитих студијских програма уобичајено средство за промоцију инклузије (Florian, 2010, према Malinen and Savolainen, 2012)

Трећи пример који смо одабрали долази из Шкотске, земље која је позната по дугој историји постојања обавезног образовања, као и високом квалитету иницијалног образовања учитеља за инклузију. На Универзитету у Абередену, у оквиру Школе за образовање, од 2007. године спроводи се пројекат под називом „Пројекат инклузивне праксе“, који развија нови приступ образовању учитеља, од кога се очекује да обезбеди да будући учитељи имају већу свесност и разумевање образовних и социјалних проблема који могу утицати на учење деце, као и да развију стратегије које могу да користе као подршку у решавању ових тешкоћа (Rouse & Florian, 2012). Лани Флориан (Florian, 2009), професор на Универзитету у Абередену и једна од ауторки овог програма, сматра да је задатак иницијалног образовања учитеља да их припрема за професију која прихвата индивидуалну и колективну одговорност за унапређивање учења и учешћа све деце, узимајући у обзир да ће међу ученицима постојати разлике.

Реформисани програм образовања учитеља на Универзитету Аберден настао је као резултат дугог процеса консултација између универзитетских наставника, учитеља, бивших студената, представника општина и синдиката учи-

теља. Роуз (Rouse, 2008) објашњава да „Пројекат инклузивне праксе“ рефлектује стални интерес овог универзитета да реформише програм иницијалног образовања учитеља како би обезбедио да он буде конципиран у складу са захтевима које образовни закони постављају пред савремене школе у Шкотској. Приступ који се развија у Абередену заснива се на концепту инклузивне педагогије. Према овом концепту, уколико учитељи имају одговарајућу подршку, они могу самопоуздано да прихвате одговорност за подучавање све деце у хетерогеним разредима. Флориан наглашава да инклузивни педагошки приступ не одбацује значај специјалистичког знања о додатним потребама (у оригиналу *additional needs*)² и зашто нека деца имају тешкоће у учењу, већ се фокусира на то како да се ово знање искористи на начин који ће олакшавати учење сваког ученика. У средишту овог приступа је развој позитивних односа учитеља са свим главним актерима образовног процеса, као и оптимистички поглед на ученике. Заснован на социокултурном разумевању учења, инклузивни педагошки приступ се развио из истраживања вештина и знања искусних учитеља који су посвећени инклузији у редовним школама.

Флориан (Florian, 2007) је идентификовала три поља која су посебно важна у реформи програма образовања учитеља: усмереност на права деце/ученика на образовање, потреба да се супротстави детерминистичким уверењима о способностима деце/ученика и промена од фокуса на различитости међу децом/ученицима ка фокусу на учење за све. Конкретизација ових принципа може се видети на примеру курса под називом „Разумевање учења“. Исходи овог курса треба да буду: одбацивање детерминистичког погледа на способности ученика; прихватање да су разлике међу особама део људске природе; одбацивање идеје да ће присуство неких ученика у одељењима кочити напредак осталих ученика; поштовање достојанства сваког ученика у разреду. Циљеви курса у његовом практичном аспекту, током реализације праксе су: стварање средине за учење са могућностима за учење сваког ученика; диференцијација; коришћење језика који изражава поштовање према сваком ученику; пружање могућности ученицима да партиципирију у креирању и конструисању знања; уверење да сваки ученик може да учи и напредује; фокусирање учења и подучавања на оно што ученик може да уради а не на оно што не може; коришћење формативног оцењивања као подршке учењу. Важно је напоменути да о социјалној и образовној инклузији сви студенти уче из целокупног програма, а не само из изборних предмета о инклузивном образовању које бирају поједини студенти.

Иако примери из Израела, Финске и Шкотске делују врло инспиративно и оптимистично, ипак не треба занемарити да и даље постоје дилеме и отворена питања о којима говори Форлин (Forlin, 2012), као што су: да ли учитељи и специјални едукатори заиста треба да се образују заједно или ипак раздвојено;

² У Шкотској се користи синтагма „ученици са додатним потребама“, која се сматра мање стигматизирајућом.

шта је садржај курсева за припрему за инклузивно образовање; да ли инклузија треба да буде саставни и кључни аспект свих делова програма иницијалног образовања учитеља; у којој мери је могуће учити о инклузији у школама које нису инклузивне? У многим државама тешкоћу представља обезбеђивање квалитетне праксе за студенте, потребно за стицање неопходних компетенција, а кроз посматрање наставе и учешће у активностима ефективних школа. У земљама у којима се инклузија тек уводи, нема много школа које могу да демонстрирају квалитетну инклузивну праксу где би будући учитељи могли да то заиста и виде, као што је случај и у нашој земљи (Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2009; Macura-Milovanović, Pantić and Closs, 2012).

3. ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

Уважавајући чињеницу да примери добре праксе из других држава одражавају образовне системе и образовне законе, културу и традицију тих држава, те да не могу једноставно да се пренесу и примене у нашем контексту – нужно се намеће питање: шта можемо да научимо из описаних примера?

Чини се да прву упадљиву карактеристику програма иницијалног образовања учитеља за инклузију, чини то да образовање за инклузију није ресор резервисан за било коју посебну научну области или дисциплину. То није ни задатак појединца – наставника факултета за образовање учитеља. Креирањем програма и курсева баве се интердисциплинарни тимови наставника факултета, при чему је кључна њихова мотивација да стварају програме који ће бити у складу са инклузивном образовном политком и припремати студенте за реалност школа у којима ће радити. Милер и Стејтон (Miller & Stayton, 2006) указују да интердисциплинарни тимови наставника на факултетима могу водити унапређивању квалитета програма, при чему и сами наставници извештавају о користима од интегрисаног програма са већим нагласком на инклузију и различитост.

Друга карактеристика односи се на утемељеност модела и програма образовања учитеља у научним истраживањима. Програми образовања учитеља су предмет истраживања у оквиру научних пројеката који ригорозно испитују заснованост и оправданост одабраних модела образовања будућих учитеља. Користећи се Зихнеровом (Zeichner, 1983) класификацијом програма образовања учитеља (бихејвиорални, традиционални, персонализовани и оријентисани на истраживања), лако препознајемо успешни фински приступ као парадигматични пример из категорије програма окренутих ка истраживањима. Према Кансанену (Kansanen, 2003), сви програми образовања учитеља у Финској морају били оправдани систематичном и утемељеном научном анализом и провером (Kansanen, 2003). Исти принцип се примењује и на Универзитету у Абердену у Шкотској.

Треће, програми се развијају као резултат сарадње наставника факултета са различитим институцијама и актерима релевантним за образовање учитеља. Пре свега, са самим студентима којима су програми и намењени, чије се мишљење високо вреднује и на основу добијених повратних информација праве промене у програмима. Једнако је битан и глас учитеља који раде, те се као што је претходно речено, програми развијају и из истраживања вештина и знања искусних практичара. Томе треба додати да се на листи актера са којима се сарађује налазе и општине и синдикати учитеља.

И четврто, фрагментација између различитих професионалаца који ће радити у образовању предупређује се стварањем мешовитих група студената (састављених од оних који се припремају за специјалне едукаторе и за учитеље у редовном образовању) који заједно управе поједине курсеве и имају заједничку праксу са истим менторима.

На почетку овог рада поменули смо позитивне промене у програмима образовања учитеља код нас, настале у оквиру TEMPUS пројекта НАМОС. Међутим, да би кретање ка инклузији у програмима на нашим факултетима постало још реалније, требало би урадити још доста тога. Том циљу би могао да допринесе низ следећих акција: формирање интердисциплинарних тимова наставника факултета који су аутентично мотивисани за развијање инклузивног образовања; увођење крос курикуларног приступа са промовисањем широких схватања инклузије – посебно у оквиру предметних методика (што би била прилика да студенти, на пример, уче о припреми ИОПа у контексту основношколских предмета); увођење интердисциплинарних курсева и модула који су теоријски и практично оријентисани ка социјалној инклузији у образовању; отварање могућности да студенти посматрају квалитетну инклузивну праксу и да са искусним учитељима учествују у креирању и реализацији такве праксе; већи нагласак на добијању повратних информација од студената о квалитету програма и курсева и њиховим потребама за новим садржајима везаним за инклузивно образовање; установљаване сарадње са школама; и континуиран интерес факултета да се уважава и делује у складу са легислативним оквиром у образовању и захтевима образовног система према професији учитеља.

Литература

- Avissar, G. (2012). A mosaic of models: Teacher education for inclusion in Israel. In C. Forlin (Ed.) *Future Directions for Inclusive Teacher Education*. London: Routledge, pp. 43–52.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, бр. 72/09, 52/11 и 55/13.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 34 (3): 3–9.

- Јовановић В. (ур.) (2013). *Образовна инклузија деце ромске националности – Извештај о спроведеном мониторингу у основношколском образовању*. Београд: Центар за образовне политике.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85–108). Bucharest: Unesco – Cepes.
- Курчубић П. (ур.) (2012). *Мониторинг реализације инклузивног приступа у образовном систему у Србији*, подаци за 2010/11. Београд: Министарство просвете и науке.
- Loreman, T. (2010). Essential inclusive education-related outcomes for Alberta pre-service teachers, *Alberta Journal of Educational Research*, 56 (2): 124–142.
- Malinen, O., & H. Savolainen (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of the revised Act on Basic Education. In C. Forlin (Ed.) *Future Directions for Inclusive Teacher Education*, 52–61. London: Routledge.
- Macura-Milovanović S., Gera, I., Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti*, nacionalni izveštaj za Srbiju. Torino: European Training Foundation.
- Macura-Milovanović, S., Pantić, N. & Closs, A. (2012). The rationale for a wider concept of Inclusive Education for teacher education: A case-study of Serbia. *Prospects – Quarterly, Review of Comparative Education*, 42 (1), Online First.
- Miller, P. & Stayton, V. (2006). Interdisciplinary teaming in teacher preparation, *Teacher Education and Special Education*, 29 (1): 56–68.
- Мушкиња, О. (2011). *Инклузија – између жеље и могућности, Истраживање Pokrajinskog ombudsmана о реализацији инклузије у основним школама у АР Војводини*.
- Dostupno на http://www.academia.edu/4045456/Inkluzija_između_zelje_i_mogućnosti_2011 pristupljeno 29.7.2014.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future. Teacher Development For Inclusive Education In The Western Balkans*. Torino: European Training Foundation.
- Rouse, M. & Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. Доступно на http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/inc_practice_project_report_-_sept_2012.pdf (посећено 29.7.2014).
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education, *Education in the North*, 16 (1), 1–12.
- Return to Salamanca (2009). Global Conference on Inclusive Education – Confronting the Gap: Rights, Rhetoric, Reality? Доступно на <http://inclusion-international.org/salamanca-conference-resolutio/> (посећено 29.7.2014).

- Savolainen, H., Engellbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2010). *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in service teacher education*. Documents presented at the end East Asian International Conference of Teacher Education Research, The Hong Kong Institute of Education.
- Stayton, V.D. & McCollun, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3): 211–218.
- Stefanović, S., Zlatarović, V., Turnić, M., Žunić-Cicvarić, J., Zavišić, V., Milojević, N., Jović, M., Mihajlović, J., Ignjatović, D., Marinković, J., Milosavljević, N., Cvetković, V. (2013). *Izveštaj o rezultatima praćenja obrazovanja po inkluzivnim principima (inkluzivnog obrazovanja) u ustanovama obrazovnog sistema.*, Niš: Društvo za razvoj dece i mladih – otvoreni klub.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric of reality? In C. Forlin (Ed.) *Future Directions for Inclusive Teacher Education*, London: Routledge, 3–13.
- Florian, L. (Ed.). (2007). *The Sage handbook of special education*. London: Sage Publications.
- Florian, L. (2012). Teacher education for inclusion: A research agenda for the future. In C. Forlin (Ed.) *Future Directions for Inclusive Teacher Education*, London: Routledge. 212–221.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in school for all, *Teaching and Teacher Education*, 25 (4): 533–534.
- Florian, L., and Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 23: 594–601.
- Хармонизација и модернизација програма образовања учитеља у Србији – HAMOC.*
Доступно на <http://www.hamoc.pmf.uns.ac.rs/index.php?lang=sr> (посећено 29.7.2014).

Suncica Macura Milovanovic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Natasa Vujisic Zivkovic

University of Belgrade, Faculty of Philosophy in Belgrade

MOVING TOWARDS INCLUSION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: REALITY OR RHETORIC?

Summary

This paper deals with preparation of future teachers for inclusive education (IE). National research that have been conducted after adoption of *Law on fundamentals of the system of education* (2009) that introduced inclusion into education system in Serbia, point out to series of disturbing results. The essence of those results is the following: although good legislative base in education exists, its translation into good practice has not yet been ensured. Teachers do not feel adequately prepared for work in heterogeneous classrooms; they do not sufficiently know educational law provisions related to IE; the number of pedagogical profiles, IEPs and plans of individualization is forcibly small in relation to pupils from certain vulnerable groups such as Roma pupils. That is why high quality programs of teacher education are needed in order to prepare teachers for IE. Review of international research suggests that the development of initial teacher education programs relies on four cornerstones: clarity in regard to defining inclusion; evaluative research on efficiency of teacher education programs; abandoning contrasting of special and inclusive education; and need for new forms of professional cooperation. However, there are some dilemmas and open questions: do special educators and teachers need to be educated separately or jointly; what is the content of courses for preparation for IE; does inclusion have to be constitutive and key aspect of all parts of teacher education programs; in what degree is it possible to learn about inclusion in schools that are not inclusive? Recommendations for further development of teacher preparation for IE in Serbia are provided in the paper.

Key words: *inclusive education, initial teacher education, teacher education programs.*



Доц. др Драгица Павловић Бабић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Оља Јовановић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

ОКВИР ЗА ПРАЋЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ – ПРОЦЕНА ИНКЛУЗИВНОСТИ НА НИВОУ ШКОЛЕ

Апстракт: Евалуативне студије и истраживања спроведена у Србији током последњих пет година показала су да постоје веома разуђене, неуједначене и неусаглашене праксе и ефекти, а често и ставови о инклузији у образовању. То је указало на потребу за развијањем јединственог и свеобухватног оквира за праћење инклузивности образовања. Израда *Оквир* је заснована на анализама постојећих ресурса и активности, на прегледу постојећих истраживања инклузивног образовања у Србији и на компаративној анализи успешних образовних система.

Предлог праћења почива на улазним, процесним и излазним индикаторима за сва три нивоа управљања – национални, општински и школски. Тиме је омогућена свеобухватна процена и праћење динамике развоја инклузивног образовања, као и ефикаснија размена података између нивоа.

Централну позицију у *Оквиру* заузима школа, као основни извор информација с ког се агрегирају подаци на вишим нивоима. Индикатори на школском нивоу груписани су у три области: карактеристике педагошког рада, школски етос и подршка инклузивности образовања. *Оквир* представља и значајно оруђе за самовредновање школе, с обзиром да омогућава поређење информација из различитих извора и даје могућност за фокусирање на поједине области, у зависности од контекста и развојног плана школе. Осим индикатора који су усмерени на опис стања, *Оквир* садржи и развојне индикаторе који моделују добро функционисање различитих аспеката инклузивног образовања. Претпоставка је да ови развојни индикатори могу покренути рефлексију и дискусију унутар школа и подстаћи оријентацију школе на саморазвој. *Оквир* може послужити и као ослонац за самовредновање наставника јер омогућава наставнику да сам закључује о инклузивности сопствене наставне праксе. Једна од функција *Оквир* је и подстицање међуинституционалног повезивања и сарадње, с обзиром да предложени *Оквир* почива на претпоставци да је школа, ма колико био значајан њен допринос, једна карика у ланцу институција, организација и појединаца одговорних за унапређење и промоцију инклузивног образовања.

Кључне речи: инклузивно образовање, праћење, квалитет педагошког рада.

Образовни систем Србије је Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године дефинисао инклузивност образовања као своје стратешко опредељење и обавезу. Наравно, само наизглед се ради о кратком временском периоду имплементације, јер се инклузивност, додуше несистематски, развијала и појављивала у различитим формама и пре овог датума, о чему сведочи и не тако мали број истраживања и пројеката усмерених на инклузивност наставне праксе који су реализовани од 90-тих година прошлог века. Период после законске регулације инклузивности, очекивано, карактерише рапидан раст и диверсификација истраживачке праксе, што је довело до јасног дефинисања потребе да се разуме, неуједначена и често интуитивна решења повежу јединственим методолошким оквиром који би омогућио не само праћење инклузивности образовања, већ и усмерио његов даљи развој.

Развој свеобухватног оквира подразумева и свеобухватне ослоњаче, па се тако *Оквир за праћење инклузивног образовања* ослоњачио на вишеструке изворе, који би се могли систематизовати у следеће категорије: стратешки, законски и подзаконски документи Републике Србије, међународни уговори и конвенције, институционалне надлежности над инклузивним образовањем, национални пројекти за подршку инклузивном образовању, национални и међународни пројекти који таргетирају различите аспекте имплементације или процењују образовне индикаторе који се односе на инклузивност (нпр. праведност или квалитет образовања), компаративна анализа успешних образовних система.

ТЕОРИЈСКИ И ИСТРАЖИВАЧКИ КОНЦЕПТ ИНКЛУЗИВНОСТИ ОБРАЗОВАЊА / ШКОЛЕ

У претходним деценијама, евалуација квалитета рада школе претежно се фокусира на испитивање разлика између школа које су процењене као више или мање ефикасне, при чему је ефикасност школе процењивана обично преко великог броја квантитативних показатеља повезаних са академским постигнућем ученика (Tumms, 1992). С променом оријентације образовних система ка укључивању свих ученика у редован систем образовања, истраживачи су се усмерили и на друге аспекте функционисања школе, укључујући испитивања ефеката које школа има на различите групе ученика (Nuttall et al., 1989). Другим речима, дефиниција ефикасних образовних система је, поред димензије квалитета, почела да укључује и праведност образовања (OECD, 2012). Такође, све више је јачала потреба да се школе оснаже да се укључе у процес креирања евалуације која ће одговарати на специфичности локалног контекста, али и на потребе школе (Ekins & Grimes, 2009).

С друге стране, дефинисање оријентације образовног система ка инклузији довело је до развоја нових алата и приступа евалуацији квалитета рада

школе. Компаративна анализа која представља један од ослонаца *Оквира за праћење инклузивног образовања* (2014) показала је да се оквири за евалуацију различитих система међусобно разликују на димензији евалуација инклузивног образовања – евалуација инклузивности образовања. У неким земљама су на националном нивоу дефинисани индикатори који су усмерени искључиво на поједине групе ученика (нпр. Нови Зеланд), док поједини системи изједначавају инклузивност образовања са квалитетом образовања за све ученике (нпр. држава Викторија, Аустралија).

Један од инструмената за евалуацију квалитета школе, који може послужити као илустрација савремених тенденција у овој области, свакако је *Индекс за инклузију*, чији су аутори Бут и Ејнскоу (Booth & Ainscow, 2010). Индекс за инклузију подстиче школску заједницу да заједно ради на преиспитивању свих аспеката школске културе, политике и праксе са циљем да подстакне процес учења и партиципације свих ученика. Основна претпоставка која лежи у основи индекса за инклузију јесте да је инклузија процес који започиње управо са преиспитивањем и деловањем школе. Основне категорије које су издвојене у овом индексу у доброј мери кореспондирају с областима у које су груписани индикатори у овом *Оквиру*.

СЛИКА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ НА ОСНОВУ ДОМАЋИХ ИСТРАЖИВАЧКИХ НАЛАЗА

Када је реч о управљању процесима који се дешавају на нивоу школе и креирању услова за развој инклузивног образовања, национална истраживања дала су контекстуално најосетљивију слику која је погодовала дефинисању индикатора инклузивности на нивоу школе.

Преглед националних истраживања у области образовања показује да је инклузивно образовање однедавно постало најчешћа истраживачка тема, не без разлога. Истраживачи су се бавили различитим аспектима инклузивног образовања, актерима и процесима. Преглед истраживања реализованих у Србији у периоду од 2008. до 2013. године показује да су најчешће истраживачке теме наставничке компетенције, као и ставови и уверења наставника у вези с инклузивним образовањем, доступност образовања за децу из осетљивих група и уписне политике, карактеристике наставе у одељењима у која су укључена деца из осетљивих група, као и физички и материјални услови за инклузију, сарадња и комуникација између актера инклузивног образовања, квалитет образовне транзиције ученика којима је потребна додатна подршка на вишим нивоима школовања.

Тематска анализа и интеграција истраживачких налаза насталих у овом периоду идентификовала је нека релевантна сазнања о стању инклузивног образовања у Србији. Ова сазнања описују непосредан контекст у којем се од-

вија инклузивно образовање и дају основе за процену потреба и предикцију могућих праваца даљег развоја.

Квалитет транзиције. За почетак предметне наставе (пети разред основне школе) карактеристичан је велики проценат ученика из осетљивих група који понављају разред (8%), као и оних који се исписују (11%). Чини се да је ова промена нарочито тешка за ученике из социјално нестимулативних средина – 15,4% ових ученика се исписује из петог разреда (МПНТР, 2012). Дискусије у оквиру фокус група говоре о примерима добрих транзиционих пракси, а међу њима се као најзначајнија издваја сарадња различитих актера у процесу прилагођавања детета на нову средину.

Интерна подршка. Иако је интерна подршка на нивоу школе институционализована дефинисана кроз рад стручног тима за Инклузивно образовање, оцена различитих испитаника је да је улога стручних сарадника пренаглашена (Јеремић и сар., 2012).

Укљученост родитеља у живот школе. Резултати прегледаних истраживања, која се баве уписом ученика којима је потребна додатна подршка у први разред, указују на важност информисаности родитеља ове групе ученика о могућностима и правима која су им на располагању и која им припадају. Иако су наведени бројни извори информација за родитеље (школа, органи ЛС, предшколске установе, психолошко-педагошка служба, школски сајт, огласне табле, школски лист, локални медији, ОЦД, неформални путеви) међу различитим актерима ИО, па и самим родитељима (Јеремић и сар., 2012), преовладава мишљење да родитељи нису довољно информисани о ИО. Када се говори о родитељима деце која раде по ИОП-у, најчешћи разлози због којих родитељи не дају сагласност за израду ИОП-а су: неинформисаност родитеља о функцији ИОП-а, неприхватање чињенице да дете због сметњи у развоју има потребу за измењеним начином образовања, страх да ће дете бити обележено и дискриминисано, забринутост да ће дете бити изоловано и одбачено од средине (Покрајински омбудсман, 2011). Наставници родитеље обично сматрају недовољно мотивисаним и укљученим у процес пружања додатне подршке детету. Трећина испитаника у једном истраживању (Покрајински омбудсман, 2011) тврди да су родитељи чланови тима за пружање подршке, нешто мање да су укључени у процес на неки начин, а чак 22,8% да учествују једино давањем сагласности. Низак ниво учешћа родитеља у раду стручних тимова за ИО и тимова за пружање подршке потврђује и истраживање спроведено 2012. године (Стефановић и сар., 2013). Ипак, недовољна сарадња школе и родитеља не може се приписати само родитељима.

Педагошки асистенти. У истраживању Центра за образовне политике (Јовановић, 2013) утврђено је да су у школама које имају педагошке асистенте и/или које су укључене у DILS/REF програм родитељи ромских ученика боље информисани о правима која њихова деца имају приликом уписивања у школу,

као и да су информисани на више различитих начина, укључујући и одлазак педагошког асистента у ромска насеља.

Израда и реализација ИОП-а. Као кључни проблеми приликом израде педагошког профила ученика истичу се: нередован долазак у школу ученика ромске популације и недостатак сарадње с њиховим родитељима, обавеза вођења документације која одузима пуно времена и недовољна обученост наставника (Јеремић и сар., 2012). Педагошки профили прегледани у овом истраживању били су неспецифични за дете, шути у информацијама, без издвојених снага детета, усмерени на циљеве, при чему су занемарене методе и активности које би до исхода довеле. Кроз анализу ИОП-а (Јеремић и сар., 2012) утврђено је да су крајњи циљеви понекад превисоко постављени, исходи формулисани нејасно и/или уопштено, а активности постављене тако да не воде жељеним исходима. Такође, успешност спровођења ИОП-а је доста арбитрарно успостављена, нису јасни критеријуми и мерила остварености циљева.

Компетенције наставника за ИО. У два истраживања с три године размака уочено је да наставницима, иако су у извесној мери спремни да се мењају и прилагођавају ради имплементације ИО, недостају компетенције, знања и информације о ИО и потенцијалним добитима од ИО (Јовановић, 2009; Колић, 2012). Наставници који су били укључени у пројекте ИО спремнији су да прихвате ученике из осетљивих група (Ђевић, 2009), а за формирање става према овим ученицима показало се важним и претходно приватно искуство са особама које имају сметње у развоју (Јовановић, 2009). Наставници сматрају да су следећи ставови и компетенције неопходни за инклузивно образовање: позитивни ставови о инклузији, толеранцији и разумевању различитости, знање и разумевање развојних могућности и особина ученика, израда ИОП-а, дефинисање прилагођених образовних стандарда, вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом, капацитет за тимски рад, капацитет да се створи позитивна атмосфера у одељењу, знање о методама рада у настави (нарочито индивидуализоване и диференциране наставе), о методама, техникама и принципима учења и о активном учењу и комуникацијске вештине (Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2009; Радо–Лажетић, 2010; Петровић и сар., 2012). Међутим, оно што се издваја као заједнички закључак у квалитативним истраживањима (Радо–Лажетић, 2010; Јеремић и сар., 2012; Петровић и сар., 2012; Стефановић и сар., 2013) јесте да је за инклузију најважнија сигурност наставника у своје компетенције, што им омогућава несметано прилагођавање сваком детету понаособ и преношење наученог у нове ситуације. Занимљив је податак да је самоефикасност значајно већа код оних наставника који су прошли бар једну обуку на тему ИО него код оних који нису прошли ниједну, док разлике између оних који су прошли једну обуку и оних који су прошли две или више нема (Колић, 2012). Сматрамо да је ово вредан податак, јер указује на то да би важније било обезбедити да *сви* наставници прођу кроз *бар једну* обуку на тему ИО, него да део њих прође кроз већи број обука. Резултати истраживања које евалуира

DILS обуке (Радо–Лажетић, 2010) говоре у прилог томе да су највећи допринос квалитету рада имале обуке (64,3% испитаника), затим подршка школског психолога/педагога (61,2%), као и подршка директора (50,6%). Дакле, видимо да је поред обука значајна улога сарадње међу запосленима у школи, као и подршка директора и његовог лидерства у спровођењу ИО.

Физичка и материјална опремљеност школа. Школски педагози су у години пре ступања на снагу ЗОСОВ своје школе углавном процењивали као делимично припремљене за ИО, при чему су сматрали да је техничка припремљеност на веома ниском нивоу, а кадровска, програмска и просторна делимична или лоша (Костовић и сар., 2011). У квалитативном истраживању које се бавило мониторингом ИО (Јеремић и сар., 2012) запослени у школама и родитељи изразили су незадовољство у вези с неприступачношћу и неопремљеношћу школа (прилази, лифтови, наставна средства и асистивне технологије), као и непостојањем средстава за ту сврху. С друге стране, испитаницима није познато да се опрема може позајмљивати, а аутори примећују да се ни постојећа опрема не користи (рачунари, пројектори, дидактички материјали се користе тек повремено од стране малог броја наставника). Асистивне технологије су на располагању углавном у школама које имају специјална одељења, а уместо уџбеника с измењеним програмом често се користе уџбеници за ниже разреде. У једном другом, старијем истраживању (Јовановић, 2009) наставници су као најзначајније факторе који ометају успешно спровођење ИО издвојили: број ученика у одељењу, неопремљеност учионица, мањак наставних помагала, неприлагођеност наставних програма и уџбеника, као и недовољну обученост за рад са децом из осетљивих група и неспремност локалне заједнице и државе да побољшају услове у школи. Дакле, може се закључити да актери ИО сматрају да су за имплементацију ИО најважнији физички и материјални услови и компетентност наставника, о којој ће касније бити више речи.

Карактеристике педагошког рада. На основу интервјуа и фокус група са запосленима у школама и родитељима и на основу посматрања часова и увида у педагошке профиле и ИОП (Јеремић и сар., 2012), као релевантне области на које треба обратити пажњу у оквиру наставе издвојене су: прилагођавање курикулума, наставне методе, активирање ученика, управљање разредом и оцењивање.

Сарадња школе с другим институцијама. У истраживању спроведеном током прве године примене Закона о основама система образовања и васпитања (Покрајински омбудсман, 2011) само трећина испитаника одговорила је да је у њиховој општини формирана ИРК, трећина није знала да ли је ИРК формирана, а половина испитаника није знала ко чини ИРК. У истраживању спроведеном годину дана касније (Јеремић и сар, 2012) утврђено је да су у већини општина обухваћених истраживањем формиране ИРК. Међутим, то није значило и да је остварена адекватна сарадња између њих и школа, док су школе сарадњу с центрима за социјални рад често описивале као лошу и спо-

радичну. У истраживању из 2013. године (Јовановић, 2013) добијен је податак да ИРК у одређеним општинама не функционишу регуларно због смањеног општинског буџета. Друго истраживање из 2013. указује на висока очекивања од ИРК од стране стручног тима за ИО и тимова за пружање додатне подршке (Стефановић и сар., 2013). Према мишљењу чланова ових тимова, они од ИРК не добијају практичне препоруке за рад и подршку, већ уопштена мишљења, често иста или врло слична о различитим ученицима. Сарадњу с релевантним институцијама и локалном самоуправом ИРК често остварују на основу праксе у сличним комисијама или личне иницијативе, а комуникација је неретко једносмерна, због чега закључују да је потребно усвојити процедуру или протокол о сарадњи. Такође, чланови ИРК-а сматрају да је потребно радити на информисању и сензибилизацији локалне заједнице и локалне самоуправе на потребе подршке ове врсте (Михајловић и сар, 2012). Подршку од стране локалне самоуправе и са националног нивоа ИРК углавном оцењују као делимично задовољавајућу и наглашавају потребу организовања размене искустава међу ИРК као вид подршке. Поред недовољне подршке локалних самоуправа и министарстава, чланови ИРК се жале на нејасне законске одредбе, као и мањак стручњака и персоналних асистената.

О постојању групе за подршку наставницима и школама за увођење инклузивне праксе као саставног дела Мреже подршке током школске 2010/2011. године, на војвођанском узорку било је информисано око 70% запослених у школама (Покрајински омбудсман, 2011). Од оних који су упознати с њеним постојањем готово 70% каже да познаје све чланове групе, док скоро трећина испитаника познаје неког од чланова. Четвртина испитаника не зна да се различитим члановима групе може обраћати у вези са различитим проблемима, а 37,9% не зна коме треба да се обрати. Само 15,6% испитаника тврди су чланови Мреже подршке посећивали школу и пружили неки облик непосредне подршке, док 31,5% испитаника тврди да школа није упућивала до сада позив члановима Мреже подршке.

Као најважније факторе за подршку и развијање примене ИО школски педагози (Костовић и сар., 2011) виде већу подршку и заинтересованост локалне заједнице (посебно локалне самоуправе), утемељеност ИО у закону, доступност едукација свим актерима, сензибилизацију средине и промовисање примера добре праксе. Неке школе наводе да имају подршку дома здравља, центра за социјални рад и неких стручних и других удружења, али испитаници често наводе да им је потребна екстерна стручна подршка од стране здравствених радника, логопеда и дефектолога (нарочито у случају дислексије, дисграфије, тешкоћа у комуникацији и проблемима у понашању). У време поменутог истраживања сарадња није још била институционализована и често се заснивала на личним контактима (Покрајински омбудсман, 2011; Јеремић и сар., 2012; Михајловић и сар., 2012).

Проактивност школе: Необразовна подршка доста зависи од ангажовања директора, а огледа се у обезбеђивању новца за обуке, дидактички материјал, бесплатне ужине за ученике, рачунаре, наставна средства, телевизоре, ви-

деа, папир за фотокопирање, школског прибора, накнаде за путне трошкове за пратиоца детета, рампе, одећу, обућу (Покрајински омбудсман, 2011; Јеремић и сар., 2012). Као разлози недобијања потребних средстава за обезбеђивање адекватне додатне подршке у образовању и васпитању навођено је да локална самоуправа нема новца, да није добијен одговор на захтев, да подршка није ни тражена итд. Права која се углавном остварују су здравствена заштита, помоћ центра за социјални рад и дечји додатак.

ОКВИР ЗА ПРАЋЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА: НИВО ШКОЛЕ

Предлог *Оквира за праћење инклузивног образовања* почива на улазним, процесним и излазним индикаторима који су развијени за сва три нивоа управљања – национални, општински и школски. Тиме је омогућена свеобухватна процена и праћење динамике развоја инклузивног образовања, као и ефикаснија размена података између нивоа.

Ипак, централну позицију у *Оквиру* заузима школа, као основни извор информација с ког се агрегирају подаци на вишим нивоима. Осим што је непосредни извор информација о инклузивном образовању, улога школе је централна и из других разлога. Оријентација образовног система ка праведности, квалитету и обухватности образовања представља услов без којег нема развоја и унапређивања инклузивности, али се, с друге стране, операционализација законског оквира и свих мера система реализује на нивоу непосредног рада с децом, на нивоу школе. Другим речима, квалитет и праведност образовања представљају карактеристике наставних и ваннаставних активности и атмосфере која влада у школи, па их је, последично, могуће и мерити и процењивати на нивоу школе. То подразумева да све мере квалитета и праведности образовања које су формулисане на нивоу школе имају, поред дијагностичког, и развојни значај. С обзиром на то да је инклузивност образовања законом регулисана оријентација на коју се образовни систем још увек адаптира, индикатори су формулисани тако да омогуће и подстакну развој и унапређивање инклузивности образовања на овом нивоу.

Предложени оквир за праћење инклузивног образовања, као и избор показатеља инклузивности, развојно је подстицајан и на још један начин. Коректно администрирање инструмената подразумева постојање ажуриране и уређене евиденције у школи. Култура евидентирања и систематизовања података служи унапређивању ефикасности школе као организације и успостављању институционалне „меморије“ која, касније, може да се агрегира на различитим нивоима општости и за различите временске периоде. Претпоставка сваког унапређивања инклузивности јесте одлучивање које узима у обзир карактеристике контекста и које је базирано на подацима. Ово важи и за развој инклузивности на нивоу система, али и на нивоу сваке појединачне школе.

Најзад, предложени оквир је утемељен на претпоставци да је школа, ма колико био сразмерно висок њен допринос, само једна карика у ланцу институција, организација и појединаца одговорних за унапређење и промоцију квалитета, праведности и доступности образовања. Индикатори су постављени тако да подразумевају постојање мреже институционалне подршке инклузивности и, осим регистрација и праћења, намена ових индикатора јесте да подстакну међуинституционално повезивање и сарадњу.

Динамика праћења одређена је наменом прикупљених података. Смислено је и рационално да се подаци који се сумирају на националном нивоу и служе праћењу квалитета образовног система у целини прикупљају једном у две године, а касније, када се систем стабилизује, и ређе од тога. Потребе за подацима на нивоу локалне заједнице одређене су динамиком уграђеном у локалне развојне планове, али ажурирање података може да буде и чешће (једном у две године, једном годишње или у складу с планираним пројектима), како за потребе планирања тако и за потребе праћења ефеката локалних иницијатива. Најзад (или пре свега), показатељи и инструменти би требало да буду део редовних, али и циљаних самоевалуација које школа спроводи. С обзиром на то да је инклузивност образовања карактеристика система, а и појединачне школе, за коју се очекује да се у наредним годинама веома динамично развија, за већину индикатора би било смислено да се примењују једном годишње, а у неким случајевима и чешће. На пример, показатељи који имају високу релевантност за развој инклузивности и код којих, на основу законских и подзаконских претпоставки, очекујемо драматичније промене на нивоу школске праксе, били би партиципација родитеља и ученика из осетљивих група у процесу планирања наставе и наставних циљева и доношењу одлука. Такође, акутна су питања безбедности и дискриминације у школском окружењу. Ово би били примери индикатора чије праћење би требало да буде редовно бар на годишњем нивоу, а вероватно и чешће од тога.

Школа је институција која има могућности (кадрове и процедуре) да реагује флексибилно и да у ходу мења и прилагођава фокус рада. Чешће праћење омогућава да школа интервенише правовремено и циљано у случају показатеља који показују стагнацију или негативан тренд.

Развијени оквир за праћење инклузивног образовања је колажног типа, а сваки од индикатора прецизно је описан помоћу улазних карактеристика, процеса и очекиваних исхода, операционализованих кроз излазне индикаторе. Појединци, институције и/или организације које планирају и реализују праћење инклузивног образовања (монитори), на ма ком нивоу, могу да направе такву селекцију индикатора која даје најбоље одговоре на потребе због којих се евалуација и праћење спровode.

По својој природи, показатељи инклузивности могу се разврстати у три категорије:

1. Објективне мере: засноване на подацима и статистичким показатељима (нпр. број ученика са ИОП-ом, просечно постигнуће ученика на завршном

испиту, проценат ученика који су напустили школу...). Највећи број показатеља инклузивности припада овој категорији.

2. Диспозиционе карактеристике на нивоу појединца: психолошки конструкти за које постоје убедљиви и проверени међународни и национални налази који говоре о релевантности за квалитет и инклузивност образовања (нпр. мотивација ученика за школско учење, самопроцена социјалне интеграције...). Ове мере засноване су на самоопажању ученика (или других информаната), а исказују се скоровима на скалама процене.

3. Професионална опредељења и ставови: психолошки конструкти на нивоу школе као заједнице којима се описују уверења и на њима засноване стратегије рада са ученицима које деле чланови школског колектива (нпр. висока очекивања у погледу академских постигнућа од свих ученика, подстицање самоефикасности код ученика, диференцијација наставе...). Ове мере могу бити засноване на опажању наставника и других запослених у школи и у том случају се, по правилу, исказују као скор на скалама процене. Осим тога, оне могу бити исказане и као описне оцене квалитета активности на часу и у школи које формулише спољашњи евалуатор.

Индикатори инклузивности образовања на нивоу школе организовани су у следеће области: Карактеристике педагошког рада у школи, Школски етос и Подршка инклузивности образовања. За потребе овог рада, детаљније ће бити приказани (дефинисани и одређени преко подиндикатора) само индикатори који припадају домену Карактеристике педагошког рада у школи.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕДАГОШКОГ РАДА У ШКОЛИ: ПРИКАЗ ИНДИКАТОРА

Улазни индикатори

А.1. Уписна политика и процедуре: школа води рачуна да прилагоди величину одељења у чијем саставу се налазе ученици за које је израђен ИОП; школа води рачуна да равномерно распореди ученике којима је потребна додатна подршка унутар одељења одговарајућег разреда; школа је оријентисана ка смањивању броја ученика у специјалним одељењима; школа има јасну стратегију о уписној политици и процедурама; експлицитна политика школе је отвореност према сваком детету.

А.2. Квалитет наставе: планови часова су прилагођени деци са ИОП-ом; прилагођавања су интегрисана у план рада одељења; настава се организује тако да је сваки ученик активан и смислено ангажован на часу.

А.3. Евидентирање и коришћење евиденције о постигнућима и напредовању ученика: постоји евиденција, на нивоу одељења и на нивоу школе, о постигну-

ћима ученика на крају школске године и на завршном испиту, као и о изостанцима; постоји евиденција о постигнућима ученика на крају школске године, на завршном испиту, као и о изостанцима деце са којима се ради по индивидуалним образовним плановима; дефинисана је обавеза и прописан начин информисања родитеља и ученика о постигнућима и понашању ученика из осетљивих група.

А.4. Висока очекивања и мотивисање ученика: наставник јасно артикулише висока очекивања од свих ученика у погледу постигнућа; школа има јасну политику високих очекивања у погледу постигнућа од свих ученика; наставник јасно артикулише висока очекивања од свих ученика у погледу школских обавеза, похађања наставе и понашања; наставник препознаје значај некогнитивних фактора који доприносе постигнућу (мотивација, самопоуздање, редукција анксиозности) и спреман је да се активно бави њима.

А.5. Квалитет транзиције: школа има јасне стратегије и мере којима обезбеђује лакшу адаптацију ученика на нову средину и прелазак на наредни ниво школовања.

А.6. Апсентизам: дефинисан је начин евидентирања изостанака, дефинисане су обавезе у погледу информисања о разлозима изостајања и у погледу надокнаде пропуштених часова; јасно су дефинисане процедуре и одговорности у случају изостајања ученика са наставе.

У оквиру овог пројекта развијен је образац за евидентирање разлога изостанака ученика, који се примењује за свако изостајање са наставе (више дана, један дан, један час или неколико часова током једног радног дана). Смисао оваквог евидентирања је вишеструк: а) да се обезбеди благовремено информисање школе о разлозима изостајања како би школа, у случају потребе/дужега изостајања, формулисала мере за надокнађивање пропуштеног; б) рана дијагностика ризика од напуштања школе.

А.7. Социјална интеграција, задовољство и добробит детета: школа има експлицитне политике за социјалну интеграцију све деце у вршњачки колектив; школа активно ради на успостављању добре атмосфере и креирању сарадничког и подржавајућег амбијента; наставници знају како да мотивишу ученика и како да омогуће његову социјалну интеграцију.

Процесни индикатори

А.1. Уписна политика и процедуре: школа редовно информисање родитеље о уписним могућностима и условима; школа експлицитно спроводи политику отвореног уписа за све ученике; култивише се и подстиче позитиван став запослених према отворености школе за упис сваког детета.

А.2. Квалитет наставе: настава се организује тако да је сваки ученик активан и смислено ангажован на часу (захтеви су претежно у зони наредног развоја детета); током часа постоји активна размена међу ученицима, као и између наставника и ученика.

За процену квалитета наставе препоручује се коришћење следеће методологије:

Опсервација часа – мере квалитета наставе и начин бележења су регулисани протоколом (А2-ОПС). Превасходни смисао примене овог инструмента није у сумирању података да би се добила просечна слика већ у подизању компетенција појединачних наставника да планира и прати реализацију сопственог часа. Предвиђено је да се протокол попуњава у сарадњи с наставником како би наставник имао увид у све аспекте праћених часова. Такође, важно је да у записник буду укључена и запажања наставника – претпоставка је да особа која опсервира час има високо диференцирана знања о квалитету наставе и могућностима прилагођавања наставе ученицима, као и осетљивост да своје мишљење саопшти на адекватан и конструктиван начин. Овај инструмент, такође, служи евидентирању и прикупљању примера добре праксе на нивоу школе, као и развијању културе дијалога и размене међу запосленима у школи.

Упитник за ученика – на четворостепеним скалама процене, ученици исказују своје искуство с часова у погледу прилагођености задатака и оптерећења.

А.3. Евидентирање и коришћење евиденције о постигнућима и напредовању ученика; школа планира и спроводи мере унапређивања квалитета наставе и смањења ризика од осипања у складу с подацима о просечном постигнућу ученика на крају школске године и на завршном испиту, као и о изостанцима; школа редовно информисаје родитеље о постигнућима и напредовању ученика.

А.4. Висока очекивања и мотивисање ученика: стандарди постигнућа се дефинишу у сарадњи са ученицима; идентификују се препреке у академском напредовању ученика и пружа се подршка ученицима и родитељима за превазилажење идентификованих баријера; правила понашања у школи, обавезе и одговорности ученика дефинишу се у сарадњи са ученицима; наставник користи разноврсне поступке за јачање мотивације и самопоуздања.

А.5. Квалитет транзиције: школа и наставници активно спровode мере усмерене на обезбеђивање лакше адаптације ученика на нову средину и/или прелазак у наредни образовни циклус; одељење и колектив се унапред упознају и припремају за долазак ученика: будући и претходни наставници имају контакт са учеником и прате га у наставку школовања; школа обезбеђује додатну наставу и додатну подршку за припрему завршног испита; школа се бави професионалном оријентацијом и посредује при преласку ученика из основне у средњу школу.

А.6. Апсентизам: изостанци се евидентирају на дневном нивоу и наставник/школа су информисани о разлозима изостанка; посебно се прати и преве-

нира апсентизам ученика из осетљивих група (сиромашни, Роми, деца из руралних средина, ученици са хендикепом); примењују се мере социјалне реинтеграције и надокнађивања пропуштеног градива; примењују се мере превенције напуштања школовања.

А.7. Социјална интеграција, задовољство и добробит детета: наставник активно ради на укључивању ученика у наставне и ваннаставне активности и вршњачко дружење у одељењу; негује високе аспирације код ученика и мотивише га на рад.

Излазни индикатори

А.1. Уписна политика и процедуре: расте број ученика из осетљивих група који су уписани у школу; постоји пораст броја ученика који из специјалних одељења прелазе у редовна одељења; родитељи су информисани о уписним политикама и процедурама; нема избегавања, нити одбијања деце при упису у школу.

А.2. Квалитет наставе: настава се организује тако да обезбеђује успешно учење ученика; током наставе постоји подршка учењу од стране наставника и/или вршњака.

А.3. Евидентирање и коришћење евиденције о постигнућима и напредовању ученика; школа остварује позитивне резултате у погледу квалитета и праведности образовања; родитељи су информисани о постигнућу и напредовању детета.

А.4. Висока очекивања и мотивисање ученика: постоји сагласност наставника и родитеља да би правила понашања у школи требало поштовати и да варање не би требало толерисати; наставници се труде и знају да ученике мотивишу за учење; наставници подстичу одговорност код ученика.

А.5. Квалитет транзиције: школа је адекватно припремила ученике и родитеље за прелазак у нову средину и/или на наредни ниво школовања.

А.6. Апсентизам: циљеви у погледу редукције апсентизма и осипања представљени су на годишњем нивоу; постоји позитиван тренд у погледу апсентизма и осипања из система.

А.7. Социјална интеграција, задовољство и добробит детета: ученик има позитиван однос према наставнику и вршњацима, развијено осећање припадања тој школи и том одељењу; ученик перципира труд наставника да га ангажује и мотивише за рад и учење; ученик има развијено осећање задовољства школом.

Ове перцепције и ставови се исказују скором на одговарајућим скалама процене, а подаци се агрегирају на нивоу школе. Исте процене добијају се и од родитеља и од наставника. Подаци прикупљени од различитих актера се пореде.

Сви индикатори опремљени су одговарајућим инструментима, припремљеним за брзе процене који омогућавају да се пореде и укрсте перспективе различитих актера. Инструменти би тек требало да прођу фазу емпиријске провере, како би се на основу њих могли прикупити подаци који дају релевантну и веродостојну слику инклузивности образовања у Србији.

МОГУЋНОСТИ УПОТРЕБЕ *ОКВИРА* И ПОТЕНЦИЈАЛНЕ ДОБИТИ ЗА ШКОЛУ

Оквир је намењен, пре свега, праћењу инклузивности образовања, те нам његова примена омогућава да располажемо систематски прикупљеним и класификованим подацима о инклузивном образовању на свим нивоима и у различитим фазама имплементације. На основу њега биће могуће генерисати информације за различите потребе, као што су годишњи или вишегодишњи национални или општински извештаји о стању инклузивног образовања на основу одабраних улазних, процесних и излазних индикатора процењених на школском нивоу и агрегираних навише, ка националном нивоу. Одабир подскупа индикатора за национални извештај може делом да варира, у зависности од тренутног контекста, али за потребе праћења и идентификације трендова један део индикатора мора остати константан.

Одабрани подаци могу да уђу у систем спољашњег вредновања школа, као допуна стандардном сету информација које се прикупљају. *Оквир* је посебно погодан као ослонац за самовредновање школа, јер омогућује упоређивање информација из различитих извора, даје могућност за фокусирање на поједине области или подобласти у зависности од контекста и развојног плана школе. Питања која су формулисана у „зони наредног развоја“ могу такође да покрену фину рефлексију унутар школа и да послуже руководству школе да изоштри поглед, добије релевантне информације и донесе одлуке о наредним развојним корацима на основу података. У истом смислу *Оквир* може послужити и као ослонац за самовредновање сваког наставника.

И, коначно, *Оквир* свакако може послужити за различите истраживачке сврхе и омогућити паметну метаанализу већег броја истраживања.

Референце

- Booth, T., Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 367–382.

- Ekins, A., Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. Berkshire; New York: McGraw Hill & Open University Press.
- Група аутора (2014). *Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији*. Уницеф канцеларија у Београду, Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије. Београд: Фонд за отворено друштво.
- Јеремић, Ј., Лажетић, П., Петровић, Д., Радо, П. (2012). *Мониторинг инклузивних образовних пракси* (рукопис). Београд: Фонд за отворено друштво.
- Јовановић, В. (ур.) (2013). *Образовна инклузија деце ромске националности: извештај о спроведеном мониторингу у основношколском образовању*. Београд: Центар за образовне политике.
- Јовановић, О. (2009). *Ставови наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању дјеце са посебним потребама*. Дипломски рад. Београд: Филозофски факултет.
- Колић, М. (2012.). *Самоефикасност наставника разредне наставе и став према инклузивном образовању*. Мастер рад. Београд: Филозофски факултет.
- Костовић, С., Зуковић, С., Боровица, Т. (2011). Инклузивно образовање и школски контекст, *Настава и васпитање*, 60(3), 406–418.
- Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2009). *Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости* – Национални извештај за Србију. Torino: European Training Foundation.
- Михајловић, М., Дувњак, Н., Радивојевић, Д., Павловић, Б., Шарошковић, Д. (2012). *Educational, Health and Social Support to Children with Developmental Difficulties and Physical Disabilities in the Republic of Serbia- Analysis of the New Concept and Its Application in Practice in Three Towns* (рукопис). Београд: Центар за интегративну педагогију.
- МПНТР (2012). *Мониторинг реализације инклузивног приступа у образовном систему у Србији*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Nuttall, D., Goldstein, H., Prosser, R., Rasbash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Education Research*, 13(7), 769–776.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Петровић, Д., Живадиновић, И., Беара, М., Симић, Ј. (2012). *Брза евалуација стручног усавршавања запослених за инклузивно образовање* (рукопис). Центар за образовне политике.
- Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине. (2011). *Инклузија – између жеље и могућности*. Нови Сад.
- Радо, П., Лажетић, П. (2010). *Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији*. Извештај за Уницеф.
- Стефановић, С., Златаровић, В., Турнић, М., Жунић-Цицварић, Ј., Завишић, В., Милојевић, Н., Јовић, М., Михајловић, Ј., Игњатовић, Д., Маринковић, Ј., Милосављевић, Н., Цветковић, В. (2013). *Грађанско друштво за инклузивно образовање*.

ње – образовање по мери детета: Извештај о резултатима праћења образовања по инклузивним принципима (инклузивног образовања) у установама образовног система. Ниш: Друштво за развој деце и омладине – ОТВОРЕНИ КЛЮБ.

Tymms, P. B. (1992). The relative effectiveness of post 16 institutions in England (including scheme schools). *British Journal of Education Research*, 18(2), 175–192.

Dragica Pavlovic Babic, PhD

University of Belgrade. Faculty of Philosophy

Olja Jovanovic

University of Belgrade. Faculty of Philosophy

MONITORING FRAMEWORK FOR INCLUSIVE EDUCATION IN SERBIA – ASSESSMENT OF INCLUSION AT SCHOOL LEVEL

Summary

Evaluation studies and research carried out in Serbia over the last five years have shown that there are very jagged, uneven and conflicting practices, effects, and often attitudes towards inclusion in education. They highlighted the need to develop a coherent and comprehensive framework for monitoring the inclusiveness of education. Development of the framework is based on the analysis of existing resources and activities, on the review of existing research of inclusive education in Serbia, as well as on the comparative analysis of successful educational systems.

The proposed framework is characterized by the definition of input, process and output indicators at all three levels of educational governing – national, municipal and school. This enables a comprehensive assessment and monitoring of the dynamics of the development of inclusive education, as well as more efficient exchange of data between levels.

The central position within the framework is occupied by school as the main source of information from which data is aggregated at higher levels. Indicators at the school level are grouped into three areas: the characteristics of pedagogical work, school ethos and support for the inclusiveness of education. The framework represents an important tool for school self-evaluation since it allows for comparison and integration of information from different sources, as well as focusing on certain areas, depending on the context and the school development plan. In addition to indicators which serve to describe the current situation, the framework includes the development of indicators that modeled good functioning of the various aspects of inclusive education. The assumption is that these developmental indicators can trigger reflection and discussion within the school and encourage the school's orientation toward self-development. The framework can serve as a guide for self-evaluation of teachers since it allows the teacher to reflect the inclusiveness of their own teaching practices. One of the functions of the framework is encouraging inter-institutional linkages and collaboration, since the proposed framework is based on the assumption that school is not more than only one link in the chain of institutions, organizations and individuals responsible for the advancement and promotion of inclusive education, no matter how significant its contribution is.

Key words: *inclusive education, monitoring, quality of pedagogical work.*



Марина Ж. Илић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ВРШЊАЧКА ПРИХВАЋЕНОСТ УЧЕНИКА СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНИМ ОДЕЉЕЊИМА

Апстракт: Вршњачка прихваћеност ученика са тешкоћама у развоју у редовни систем образовања може се двојачко разматрати: (1) као очекивани ефекат процеса инклузије ученика са тешкоћама у развоју и (2) као претпоставка за успешну реализацију инклузивног образовања. Анализирана истраживања дају дивергентне резултате у погледу спремности ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју и указују на нижу вршњачку прихваћеност ученика са тешкоћама у развоју. Истраживање је спроведено на узорку од 310 ученика основне школе са циљем да се испита њихово мишљење о спремности да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Резултати истраживања указују на спремност ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју како у редовним одељењима, тако и у оквиру различитих активности. Утврђене су полне разлике у спремности ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју. Узрасне разлике су пронађене само у погледу спремности ученика да деле заједнички простор са вршњацима са тешкоћама у развоју.

Кључне речи: *вршњачка прихваћеност, деца са тешкоћама у развоју, инклузивно образовање.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Инклузивни приступ образовању ученика са тешкоћама у развоју афирмише идеју различитости као вредности људског рода и подразумева измене образовног система, у циљу остваривања квалитетног образовања за све (Хрњица, 2009). Полази се од схватања да је суштина васпитања и образовања у откривању и уважавању разлика међу ученицима у погледу њихових способности и интересовања, а не у смањивању и игнорисању разлика које егзистирају међу њима.

Вршњачки односи ученика са тешкоћама у развоју су комплексна област изучавања са бројним, често супротстављеним теоријским објашњењима датим у делима Ж. Пијажеа, Л. С. Виготског, и К. Левина. Идеје о важности социјалних интеракција међу ученицима у имплицитној и експлицитној форми садржане су у делима бројних педагошких класика (Платон, Аристотел, М. Ф. Квинтилијан, М. Монтењ, А. С. Макаренко, Ц. Дјуј).

Пијажеов рад (Piaget, 1960; Пијаже и Инхелдер, 1996) указује на значај вршњака за развој ученика, апострофирајући њихову подстицајну улогу. Према Пијажеу (Piaget, 1960), вршњачке односе карактерише егалитарност моћи и доминантности. Ово Пијажеово схватање има две важне импликације. Прво, због специфичности у интелектуалном развоју и егоцентричне природе деце млађег узраста могуће је очекивати потешкоће у развоју социјалних интеракција са вршњацима са тешкоћама у развоју. Друго, прелазак са егоцентричног на социјализујуће мишљење пружа ученицима могућност разумевања потреба, мисли и осећања других вршњака. Како се ова предност у интелектуалном функционисању код највећег броја ученика јавља у току основног образовања, то имплицира да развијени образци мишљења дозвољавају ученицима редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју. Друго сазнање из Пијажеовог система наглашава да сарадња вршњака пружа ученику становишта других вршњака, координацију акција и помаже решавању когнитивног конфликта.

Виготски (1983) социјалној интеракцији вршњака признаје формативну улогу истичући да социјална интеракција са компетентнијим вршњацима доприноси интелектуалном развоју ученика. Ово сазнање имплицира да инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовним одељењима треба да доприне се њиховим бољим школским постигнућима и да је неопходно стварање ситуација у којима ће ученици са тешкоћама у развоју моћи да уче кроз заједничке активности са типичним вршњацима.

Полазиште за разумевање утицаја вршњака на развој ученика са тешкоћама у развоју налазимо и у Левиновој теорији поља. „Групу треба анализирати посматрајући је у њеном социјалном пољу, као производ деловања свих снага у пољу, а то значи оних у самој групи и оних у социјалној средини у коју је смештена” (Рот, 2006: 15). Ученици са тешкоћама у развоју се не могу разумети изван вршњачке групе и социјалног контекста у коме вршњачка група постоји. Одељење у редовној школи није изолована јединица већ део ширег социјалног контекста, који рефлектује и боји интерперсоналне односе у групи.

Важан део социјалне инклузије ученика са тешкоћама у развоју у редовни систем образовања представља вршњачка прихваћеност (Koster et al., 2010; Monchu et al., 2004). Вршњачка прихваћеност ученика са тешкоћама у развоју у редовни систем образовања може се двојако разматрати: (1) као очекивани ефекат процеса инклузије ученика са тешкоћама у развоју и (2) као претпоставка успешне имплементације инклузивног образовања. У првом случају, интерес истраживача је усмерен ка утврђивању стварног положаја ученика са тешкоћама у развоју у погледу њихове прихваћености и корелата вршњачке прихваћености. У другом случају, истраживачи се фокусирају на процену спремности ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у одељењима редовних школа, утицај демографских и других релевантних варијабли на спремност ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју, као и на примену и ефикасност стратегија за промену негативних ставова ученика према вршњацима са тешкоћама у развоју.

Вршњачка прихваћеност сагледана као очекивани ефекат инклузије указује на неповољан положај ученика са тешкоћама у развоју у редовним школама, који често имају статус одбачених ученика (Davis et al., 2002; Žic i Igrić, 2001; Koster et al., 2010; Максимовић, 2004; Monchy et al., 2004; Frederickson & Furnham, 2004; Frostad & Pijl, 2007), и мањи број пријатеља (Koster et al., 2010; Frostad & Pijl, 2007). Разлози недовољне социјалне инклузије приписују се разноврсним факторима: великим одељењима, превише строго утврђеним наставним програмима, неповољним ставовима непосредних учесника образовно-васпитног рада, а пре свега наставника и ученика (Žic i Igrić, 2001), недовољно развијеним социјалним и комуникацијским вештинама ученика са тешкоћама у развоју (Frostad & Pijl, 2007). Ипак, све је присутније схватање да су социјална инклузија и степен прихваћености ученика са тешкоћама у развоју условљени ставовима и мишљењем ученика о вршњацима са тешкоћама у развоју. Процене спремности ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју указују на постојање негативних (Nasrin et al., 2013; Сајковић и сар., 2010;), позитивних (Bossaert et al., 2011; Ђевић и сар., 2009; Терзић, 2010; Haimour, 2012; Woodard, 1995) и неутралних ставова (Georgiadi et al., 2012; Хрњица, 2009). Иако постоје негативни ставови у погледу прихватања ученика са тешкоћама у развоју, све је израженији тренд ка све већој спремности ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју.

Резултати бројних истраживања дали су важне увиде у бројност и сложеност фактора који обликују ставове вршњака према инклузији ученика са тешкоћама у развоју и њихову спремност прихватања истих. Као најзначајнији фактори, према досадашњим истраживањима, издвојени су: пол, узраст, врста развојне сметње, искуство са особама са тешкоћама у развоју, број контаката, тип школе који похађају, врста образовања, ставови наставника и родитеља. У овом раду посебно ћемо се осврнути на утицај пола и узраста. Највећи број истраживања је потврдио утицај пола на ставове према вршњацима са тешкоћама у развоју (Bossaert et al., 2011; Goncalves & Lemos, 2013; Olaleye et al., 2012; Haimour, 2012). Показало се да девојчице имају позитивније ставове и да спремније прихватају вршњаке са тешкоћама у развоју. Насупрот томе, поједини емпиријски радови сугеришу да пол не утиче значајно на ставове ученика према вршњацима са тешкоћама у развоју (Budisch, 2004; Ђевић и сар., 2009; Nasrin et al., 2013) или да су дечаци били спремнији да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју (Woodard, 1995). Слични, неконзистентни резултати су потврђени и у погледу утицаја узраста на спремност прихватања ученика са тешкоћама у развоју. Док неки радови указују да млађи ученици имају позитивније ставове према прихватању вршњака са тешкоћама у развоју, у другим радовима није пронађен тај утицај (Терзић и сар., 2010).

Упркос очекиваним исходима инклузивни приступ не доводи аутоматски и нужно до вршњачке прихваћености ученика са тешкоћама у развоју и веће спремности ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у

развоју. Поуздана сазнања о спремности ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју и факторима који подстичу или инхибирају ту спремност доприносе бољем разумевању потенцијалних претпоставки ради унапређивања социјалне инклузије ученика са тешкоћама у развоју.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе спроводи се са циљем стварања неопходних услова за развој ученика са тешкоћама у развоју који одговара њиховим способностима. У условима вршњачке неприхваћености мале су могућности за когнитивни, емоционални и социјални развој ученика са тешкоћама у развоју. Разноврсна теоријска објашњења, као и често супротстављени резултати истраживања, указују на потребу континуираног истраживања спремности прихватања ученика са тешкоћама у развоју.

Полазећи од свега претходно реченог, предмет овог истраживања је вршњачка прихваћеност деце са посебним потребама у одељењима редовних школа. Циљ нашег истраживања је да испитамо мишљење ученика о спремности да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у редовним одељењима. Постављени су следећи задаци истраживања: (1) испитати спремност ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у редовним одељењима; (2) испитати спремност ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у различитим активностима и (3) испитати да ли постоје разлике у мишљењу ученика о спремности прихватања вршњака са тешкоћама у развоју с обзиром на пол и узраст ученика. У складу са дефинисаним циљем и задацима истраживања, независну варијаблу чини пол и узраст, а зависну варијаблу чини мишљење ученика о спремности да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у одељењу. Постављене су следеће хипотезе истраживања: (1) Већина ученика редовне школе је спремна да прихвати вршњаке са тешкоћама у редовним одељењима; (2) Већина ученика редовне школе је спремна да прихвати вршњаке са тешкоћама у развоју у различитим активностима; (3) Постоје разлике у мишљењу ученика о спремности да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју с обзиром на пол и узраст. Очекујемо да ће девојчице и ученици четвртог разреда спремније прихватити вршњаке са тешкоћама у развоју. Узорак истраживања чинило је 310 ученика основне школе са територије града Ужице, и то 154 ученика четвртог разреда и 156 ученика осмог разреда, од чега је 146 дечака и 164 девојчица. У овом истраживању користили смо дескриптивно-аналитичку методу, анкетирање као истраживачку технику и упитник као истраживачки инструмент. Добијени подаци су обрађени статистичким пакетом IBM SPSS Statistics 20.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Спремност ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у редовна одељења

Укључивањем ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе стварају се неопходни услови за развој социјалних интеракција са вршњацима типичног развоја, од којих потенцијалне користи могу имати и једни и други (Хрњица, 2009). Ипак, ови очекивани ефекти инклузије нису могући без спремности ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју. Резултати истраживања (*Табела 1.*) указују да већина ученика (80,3%) показује спремност прихватања вршњака са тешкоћама у развоју у редовна одељења. Насупрот њима, 3,5% ученика није спремно да прихвати вршњаке са тешкоћама у развоју, док 16,1% ученика по том питању изражава неодлучан став. Добијени подаци су у складу са трендом све позитивнијих ставова ученика редовне школе према прихваћености ученика са тешкоћама у развоју (Bossaert et al., 2011; Ђевић и сар., 2009; Терзић, 2010; Naimour, 2012; Woodard, 1995). Иако су потребна додатна истраживања да би се разумели разлози веће спремности ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у редовна одељења, ипак ћемо указати на могућа објашњења добијених налаза. Прво, могуће је да анкетирани ученици имају мање негативних ставова и предрасуда према ученицима са тешкоћама у развоју. Друго, можда је већа спремност прихватања код анкетираних ученика резултат познавања законског права сваког на једнако и квалитетно образовање. Треће објашњење је могуће потражити у просоцијалним квалитетима анкетираних ученика, односно њиховој спремности да помажу, деле и прихватају друге. Већа спремност прихватања ученика са тешкоћама у развоју од стране редовних ученика може бити и последица све већег броја школа које остварују моделе инклузивног образовања. На крају, могуће је да су ученици мање спремни да изнесу своја искрена мишљења јер знају да је мање прихватљиво да изразе негативно мишљење о вршњацима са тешкоћама у развоју. Како сугерише теорија социјалне пожељности, људи показују тенденцију да повољно реагују на ствари које су друштвено пожељне. Мишљење ученика о спремности прихватања вршњака са тешкоћама у развоју у редовна одељења се не разликује у односу на узраст, с обзиром на то да ли је реч о ученицима четвртог или осмог разреда. Израчуната вредност χ^2 (2.122; df = 2; p = .346) указује да не постоји статистички значајна разлика у спремности ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у односу на узраст. Међутим, резултати представљени у *Табели 1.* указују да постоје значајне разлике у мишљењу ученика о спремности прихватања вршњака у односу на пол.

Табела 1. *Мишљење ученика о спремности да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју у редовна одељења у односу на пол*

Пол	Не	Можда	Да	Укупно	$\chi^2 = 10.426$ $df = 2$ $p = .005$
Мушки	7 4,8%	33 22,6%	106 72,6%	146 47,1%	
Женски	4 2,4%	17 10,4%	143 87,2%	164 52,9%	
Укупно	11 3,5%	50 16,1%	249 80,3%	310 100,0%	

Уопште гледано, највећи проценат ученика, без обзира на пол, изражава спремност прихватања вршњака са тешкоћама у редовна одељења. Ипак, такво мишљење је израженије код девојчица него код дечака (87,2% наспрам 72,6%). Дечаци нешто више изражавају негативно (4,8%) и неодлучно мишљење (22,6%) у односу на девојчице (2,4% и 10,4%, респективно). С обзиром на израчунату вредност χ^2 (10.426; за $df = 2$; $p = .005$), можемо закључити да девојчице значајно више од дечака показују спремност прихватања вршњака са тешкоћама у развоју у редовним одељењима. Утврђене полне разлике у спремности прихватања ученика са тешкоћама у развоју, у корист девојчица, су у складу са претходним емпиријским радовима (Bossaert et al., 2011; Goncalves & Lemos, 2013; Olaleye et al., 2012; Haimour, 2012). У основи ових резултата може бити више претпоставки. Могуће је да сензибилнија природа и израженија емпатичност девојчица утичу на њихову већу спремност прихватања других. Поједини аутори, полне разлике у спремности прихватања ученика са тешкоћама у развоју објашњавају више социјално детерминисаним разлозима.

СПРЕМНОСТ УЧЕНИКА ДА ПРИХВАТЕ ВРШЊАКЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РАЗЛИЧИТИМ АКТИВНОСТИМА

Спремност прихватања ученика са тешкоћама у развоју не подразумева само општи став у погледу њиховог образовања и васпитања у редовним одељењима, већ означава и спремност њиховог прихватања у различитим релевантним активностима, попут дељења заједничког простора и учествовања у школским активностима. Најзаступљенија активност дељења заједничког простора у редовним одељењима је могућност заједничког седења у клупи. Увид у Табелу 2. указује да највећи проценат ученика (61,6%) показује спремност да седи у истој клупи са вршњацима са тешкоћама у развоју. Ту могућност у потпуности одбацује 6,1% ученика, а неодлучно мишљење изражава 32,3% ученика. Спремност ученика редовне школе да деле заједнички простор са ученицима са тешкоћама у развоју представља важан предуслов за њихову инклузију у редовна одељења. Истраживања разлога спремности/неспремности дељења за-

једничког простора са ученицима са тешкоћама у развоју дала би јаснија објашњења добијених резултата. Ипак, са становишта образовно-васпитне праксе, добијени резултати су охрабрујући будући да заједничко седење у клупи за ученике са тешкоћама у развоју представља само један, али важан почетни корак ка успостављању ближег контакта са бар једним вршњаком, који може бити потенцијални извор подршке и помоћи и веза за успостављање контаката са другим вршњацима у одељењу.

Табела 2. Мишљење ученика о спремности да прихвате ученике са тешкоћама у развоју за заједничко седење у клупи у односу на пол

Пол	Не	Можда	Да	Укупно	$\chi^2 = 16.190$ $df = 2$ $p = .000$
Мушки	13 8,9%	60 41,1%	73 50,0%	146 47,1%	
Женски	6 3,7%	40 24,4%	118 72,0%	164 52,9%	
Укупно	19 6,1%	100 32,3%	191 61,6%	310 100,0%	

На основу приказаних резултата (Табела 2.) можемо видети да девојчице (72,0%) у односу на дечаке (50%) показују већу спремност да прихвате да седе у клупи са вршњацима са тешкоћама у развоју. Дечаци (8,9%) више од девојчица (3,7%) одбацују могућност заједничког седења са ученицима са тешкоћама у развоју, и више заузимају неодлучан став по том питању (41,1% наспрам 24,4%). Израчунате вредности $\chi^2 = (16,190; df = 2; p = .000)$ указују да су уочене разлике и статистички значајне.

Табела 3. Мишљење ученика о спремности да прихвате ученике са тешкоћама у развоју за заједничко седење у клупи у односу на узраст

Узраст	Не	Можда	Да	Укупно	$\chi^2 = 8,570$ $df = 2$ $p = .014$
4. разред	9 5,8%	38 24,7%	107 69,5%	154 49,7%	
8. разред	10 6,4%	62 39,7%	84 53,8%	156 50,3%	
Укупно	19 6,1%	100 32,3%	191 61,6%	310 100,0%	

На основу резултата представљених у Табели 3., можемо запазити да ученици четвртог разреда (69,5%) показују већу спремност да седе у клупи са вршњацима са тешкоћама у развоју од ученика осмог разреда (53,8%). Такође, по том питању, ученици осмог разреда (39,7%) изражавају више неодлучан став него ученици четвртог разреда (24,7%). У погледу одбацивања те могућности уочене разлике између ученика четвртог и осмог разреда нису велике (5,8% наспрам 6,4%). Израчуната вредност $\chi^2 = (8,570; df = 2; p = .014)$ указује

да су уочене разлике између ученика четвртог и осмог разреда и статистички значајне. Ученици четвртог разреда спремније прихватају вршњаке са тешкоћама у развоју за заједничко седење у клупи у односу на ученике осмог разреда. Слични резултати су пронађени и у претходним истраживањима (Терзић и сар., 2010). Израженија спремност ученика млађих разреда да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју тумачи се њиховом већом спонтаношћу при успостављању односа и недовољним разумевањем природе развојне сметње (Терзић и сар., 2010). Такође, узрасне разлике у спремности прихватања ученика са тешкоћама у развоју могу се тумачити и чињеницом да су ученици четвртог разреда у већој мери укључени у инклузивне програме него што је то случај са ученицима осмог разреда. У другом циклусу основног образовања у редовним школама укључен је мањи број ученика са тешкоћама у развоју тако да су смањене могућности ученика типичног развоја да остварују контакте са вршњацима са тешкоћама у развоју и да буду укључени у разноврсне активности промовисања идеје инклузивног образовања и прихватања свих без разлике.

Резултати представљени у *Табели 4.* указују да већина ученика (67,2%) показује спремност да прихвати вршњаке са тешкоћама у развоју за рад на школским задацима. Ову могућност негативно је проценило 8,8% ученика, док се 24,0% ученика изјаснило неодлучним. Добијени подаци имају значајне импликације за праксу. Како сугеришу бројни теоријски радови (Виготски, 1983; Piaget, 1960; Пијаже и Инхелдер, 1996) вршњаци имају велики значај за интелектуални развој ученика, без обзира да ли том утицају приписују само подстицајну или формативну улогу. Када говоримо о ученицима са тешкоћама у развоју такав утицај је немогућ или бар смањен у условима неспремности ученика редовне школе да раде школске задатке са ученицима са тешкоћама у развоју. Добијени подаци сугеришу да код већине ученика постоји спремност да раде школске задатке са вршњацима са тешкоћама у развоју.

Табела 4. Мишљење ученика о спремности да прихвате ученике са тешкоћама у развоју за рад на школским задацима у односу на пол

Пол	Не	Можда	Да	Укупно	$\chi^2 = 16,729$ df = 2 p = .000
Мушки	19 13,1%	45 31,0%	81 55,9%	145%	
Женски	8 4,9%	29 17,8%	126 77,3%	163%	
Укупно	27 8,8%	74 24,0%	207 67,2%	308 100,0%	

На основу резултата представљених у *Табели 4.*, можемо запазити да девојчице (77,3%) показују већу спремност да раде школске задатке са вршњацима са тешкоћама у развоју од дечака (55,9%). Поред тога, дечаци више од девојчица заузимају негативан (13,1% наспрам 4,9%) и неодлучан став (31,0% наспрам 17,8%) у погледу спремности да раде школске задатке са вршњацима са тешкоћама у развоју. Израчуната вредност $\chi^2 = (16,729; df = 2; p = .000)$ ука-

зује да су добијене разлике између дечака и девојчица статистички значајне. Девојчице значајно више од дечка су спремније да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју за рад на школским задацима. Спремност прихватања вршњака са тешкоћама у развоју за рад на школским задацима није условљена узрастом ($\chi^2 = 0.206$; $df = 2$; $p = .902$).

Спремност ученика да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју настали смо да сагледамо из угла две релевантне активности унутар редовног одељења. Приметно је да се смањује број ученика који би прихватили да седе са вршњацима са тешкоћама у развоју (61,6%) и да са њима раде школске задатке (67,2%) него што је то био случај када је реч о њиховом прихватању у редовна одељења (80%). У том смислу, могуће је говорити да код ученика редовне школе постоји извесна селективна спремност прихватања вршњака са тешкоћама у развоју. Њихова спремност прихватања ученика са тешкоћама у развоју мења се у зависности од конкретне активности и садржи имплиците поруку о ученицима са тешкоћама у развоју као пожељним/непожељним партнерима за различите активности. Свака анализирана активност је специфична и има различита значења за различите учеснике. Мању спремност и већи проценат неодлучних ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју за заједничко седење у клупи и рад на школским задацима можемо потражити и у чињеници да су ове активности претежно засноване на афективним и функционалним везама ученика. Наиме, ученици показују тенденцију да седе у клупи са вршњацима које сматрају добрим пријатељима, које опажају као добре, сарадљиве и комуникативне. За рад на школским задацима ученици се углавном опредељују за оне вршњаке које процењују успешним у тим активностима. Пошто ученици само хипотетички процењују те могућности, које нужно не подразумевају изграђене афективне и функционалне везе са вршњацима са тешкоћама у развоју, могућа је и извесна већа резервисаност у њиховом прихватању. Друго објашњење, на које сугеришу Ђевић и сарадници (2009), указује да је спремност ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју више израз законског права свих на образовање у редовним школама, а мање израз спремности остваривања ближег контакта са њима.

ЗАКЉУЧАК

Са већом имплементацијом инклузивног приступа образовању ученика са тешкоћама у развоју актуализује се питање прихваћености ученика са тешкоћама у развоју у редовним одељењима. Разматрање питања вршњачке прихваћености ученика са тешкоћама у развоју у оквиру редовних одељења и различитих активности има вишеструки значај. Негативна мишљења ученика редовне школе у погледу прихватања вршњака са тешкоћама у развоју могу да ограниче реалне могућности успешне инклузије ученика са тешкоћама у развоју у редовним одељењима.

Интерпретацијом резултата истраживања, дошли смо до следећих закључака:

Већина анкетираних ученика редовне школе изражава спремност прихватања вршњака са тешкоћама у развоју како у редовним одељењима, тако и у оквиру различитих активности. Међутим, њихова спремност прихватања опада када ту могућност процењују из угла различитих активности. Добијени резултати указују да ученици изражавају највећу спремност да прихвате ученике са тешкоћама у развоју у редовна одељења, потом да са њима раде на школским задацима и да седе у истој клупи.

Утврђене су полне разлике у спремности прихватања ученика са тешкоћама у развоју, како у погледу прихваћености у редовним одељењима, тако и у погледу разматраних активности. Девојчице значајно више од дечака показују већу спремност да прихвате ученике са тешкоћама у развоју у редовним одељењима, да са њима седе у клупи и раде школске задатке.

Узрасне разлике су пронађене само у погледу спремности ученика да деле заједнички простор са вршњацима са тешкоћама у развоју. Ученици четвртог разреда су изразили већу спремност прихватања вршњака за заједничко седење у клупи него ученици осмог разреда.

Ово истраживање, иако скромно по добијеним резултатима, пружа јаснији увид у мишљење ученика редовне школе о спремности прихватања вршњака са тешкоћама у развоју и факторе који обликују њихову спремност прихватања.

Разматрање препорука за праксу може ићи у више праваца. Иако је највећи проценат ученика изразио спремност прихватања вршњака са тешкоћама у развоју не треба занемарити ни значајан проценат оних који су изразили неодлучно и негативно мишљење. Стога, будуће интервенције у пракси морају укључити пажљиво осмишљене активности припреме ученика за прихват ученика са тешкоћама у развоју. Потребан је интензивнији рад са ученицима на развоју свести о природи развојних тешкоћа, као и упознавању могућности и способности ученика са тешкоћама у развоју да у већој или мањој мери учествују у различитим активностима и доприносе њиховом остваривању. Један правац интервенција би могао укључити примену програма за мењање негативних ставова ученика према вршњацима са тешкоћама у развоју кроз организовање разноврсних интеракција ученика са и без тешкоћа у развоју, како у наставним тако и у ваннаставним активностима.

Будућа истраживања ради потпунијег разумевања анализираног проблема треба усмерити ка испитивању разлога спремности/неспремности прихватања ученика са тешкоћама у развоју, утврђивању значења које ученици придају различитим активностима, перцепцији ученика као пожељних/непожељних партнера за одређене активности, као и на разматрање утицаја других релевантних фактора (демографске и ситуационе варијабле) који могу обликовати спремност ученика редовне школе да прихвате вршњаке са тешкоћама у развоју. У методолошком смислу, потребно је коришћење више индиректних техника како би се смањила могућност давања социјално пожељних одговора.

Литература

- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2011). The Attitudes of Belgian Adolescents Towards Peers with Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504–509.
- Budisch, K. (2004). Correlates of College Students' Attitudes Toward Disabilities. *UW-L Journal of Undergraduate Research*, VII, 1–5.
- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Elias, K. & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (6), 531–541.
- Ђевић, Р., Ђерић, И. и Станишић, Ј. (2009). Спремност ученика редовне школе да прихвате децу са тешкоћама у развоју. *Настава и васпитање*, LVIII, 561–579.
- Џиц, А. & Igrić, L. (2001). Self-assessment of Relationships with Peers in Children with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (3), 201–211.
- Koster M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Houten, E. V. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59–75.
- Максимовић, Ј. (2004). Социометријски статус ученика с визуелним сметњама у редовној основној школи. *Зборник радова*, 5. Ужице. Учитељски факултет, 353–364.
- Monchy, M., Pijl, S. J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in Judging Social Inclusion and Bullying of Pupils with Behavioral Problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 317–330.
- Piaget, J. (1960). *The moral judgment of the child*. London: Routledge.
- Пијаже, Ж. и Инхелдер, Б. (1996). *Интелектуални развој детета, изабрани радови*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (2006). *Психологија група, првенствено малих група и организација*. Београд: ЗУНС.
- Сајковић, М., Оберман-Бабић, М. и Фајдетић, А. (2010). Ставови ученика редовне основне школе без оштећења вида према одгојно-образовној интеграцији ученика оштећеног вида. У Ковачевић, Ј. и Вучинић, В. (прир.). *Сметње и поремећаји: феноменологија, превенција и третман* (497–510). Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Терзић, И., Јовановић-Симић, Н., Доброта-Давидовић, Н. и Шостер, Д. (2010). Спремност ученика редовних школа за прихватање вршњака сметњама у развоју. У Ковачевић, Ј. и Вучинић, В. (прир.). *Сметње и поремећаји: феноменологија, превенција и третман* (471–485). Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed Behavioural Characteristics and Sociometric Rejection: Differences Between Pupils Who Have Moderate Learning Difficulties and Their Mainstream Peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 391–410.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does Being Friendly Help In Making Friends? The Relation Between the Social Position and Social Skills of Pupils with Special Needs in Mainstream Education. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 15–30.
- Haimour, A. I. (2012). Undergraduate Universities Student's Attitudes Toward Disabled Persons in Saudi Arabia. *European Journal of Educational Studies*, 4(2), 269–280.
- Хрњица, С. (прир.) (2009). *Школа по мери детета 2, Приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике с тешкоћама у развоју*. Београд: Save the Children UK Program za Srbiju.
- Consalves, T. & Lemos, M. (2014). Personal and Social Factors Influencing Students' Attitudes Towards Peers with Special Needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 949–955.

Marina Ilic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

PEER ACCEPTANCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR CLASSES

Summary

Peer acceptance of students with disabilities in the mainstream education system can be viewed in two different ways: as an expected effect of the process of inclusion and as an assumption for a successful realization of the inclusive education. The analysed research offer divergent results in terms of students' readiness to accept the peers with disabilities. Starting from this assumption, the research was conducted on the sample of 310 students of primary school with the aim to investigate the students' opinion about their readiness to accept the students with disabilities. The results show that the students are ready to accept the peers with disabilities in regular classes and in different kinds of activities, as well. There are differences in sex readiness when it comes to the acceptance of peers with disabilities. Age differences were found only in the students' readiness to share the common space with the peers with disabilities.

Key words: *peer acceptance, children with disabilities, inclusive education.*



Доц. др Јасна Максимовић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице

Проф. др Бранка Јаблан

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

РАЗВОЈ ЛИКОВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ*

Апстракт: У раду се разматрају специфичности наставе ликовне културе у инклузивном образовању и истиче потреба за применом индивидуализованог приступа у раду са децом оштећеног вида ради излагања у сусрет особеностима њиховог перципирања и ликовног изражавања. Кроз анализу ликовних радова ученика са тоталним оштећењем вида у оквиру студије случаја, аутори дају одговор на питање да ли је и у условима редовног школовања могуће подстаћи развој ликовних способности код оних ученика чије су способности перципирања и сазнавања услед тешких оштећења значајно измењене у односу на вршњаке типичног развоја.

Кључне речи: настава ликовне културе, инклузивно образовање, ликовне способности, ученик оштећеног вида, индивидуализовани приступ.

УВОД

Ликовна култура је веома важан елемент савременог васпитања и образовања. Кроз наставу ликовне културе код ученика се постепено, плански и организованим наставним утицајем изграђује лична култура, развија стваралачко мишљење, развија способност опажања. „Настава ликовне културе развија ликовне способности, али и опште способности, она успоставља односе са прошлошћу, ликовном традицијом, шири сазнања и подиже културни ниво интегришући ликовне садржаје у многе друштвене активности савременог живота“ (Јоксимовић и сарадници, 2010: 193).

* Рад је реализован у оквиру пројекта „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (бр. 179017) и „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“ (бр. 179025), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2011–2014.

Један број аутора (Турковић, 2009; Јукић, 2009) смисао ликовног образовања види у развоју индивидуалних способности ученика, јер не постоје деца која нису ликовно креативна већ само она која нису довољно мотивисана и стимулисана да изразе своју креативност. Селаковић (2012) даје значај успостављању личног контакта детета са уметношћу. Свако дете се охрабрује да само открива и истражује. Тиме се постиже неговање његове индивидуалности (Селаковић, 2012: 674).

Настава ликовног васпитања, захваљујући флексибилности у исходима образовања, изузетно је погодна за реализацију инклузивног образовања. Ефекти добро организованих и адекватно реализованих наставних активности огледају се у: постизању успеха код ученика са сметњама примереног њиховим способностима; откривању и подстицању развоја очуваних способности; подстицању и стабилизацији осећаја сигурности; развијању вредносног система код деце типичног развоја о другом као себи равном, који је заснован на реалном искуству у сарадњи са вршњацима са развојним тешкоћама (Хрњица, 2009). Часови ликовног васпитања су идеални да се оствари адекватна „*инклузивна средина*“ за ученике са сметњама. Према наводима Европске агенције за развој образовања на подручју посебних потреба, то су оне средине у којима ученици са посебним потребама могу да остваре већи део наставног плана заједно са својим вршњацима (Mittler, 2000).

Развој ликовних способности код деце са сметњама у развоју условљен је и зависи од способности које подстичу на стварање (примање утисака, тачно посматрање, ликовно искуство, техничка спремност и сл.) и комплекса способности које то стварање омогућују (мотивација, обученост и способност коришћења асистивне технологије, искуства везана за познавање поступака у раду и сл.). Деца оштећеног вида имају свакако снижене продуктивне и рецептивне ликовне способности у односу на децу типичног развоја, али и капацитете за развој истих у оквиру простора компезаторног развоја. Практично и потпуно слепе особе знања о простору, облику и просторним односима стичу много теже у односу на особе са видом. Основни извор сазнања код особа које немају визуелну перцепцију је тактилно-кинестетичка перцепција, а допуна су информације које долазе из аудитивних и других модалитета.

1. ТАКТИЛНО-КИНЕСТЕТИЧКА ПЕРЦЕПЦИЈА СЛЕПЕ ДЕЦЕ

Слепом детету тактилно чуло представља доминантан канал за добијање информација. Још је Heller давне 1895. године разликовао два типа тактилно-кинестетичке перцепције описујући је као аналитички и синтетички додир. Истовременим притиском или синтетичким додиром предмета слепа особа на кожи добија дводимензионалну слику као целину, док је за тродимензионалну слику потребан обухватни додир, најчешће обема рукама. При перцепцији облика и просторних односа слепи се служе аналитичким додиром, при коме прсти и шаке у покрету следе контуре предмета (према: Станчић, 1991).

За развој тактилно-кинестетичке перцепције слепе деце веома су важни пасивни покрети, тј. покрети руку слепог које води други, најчешће едукатори. Такви покрети су основа за стицање тактилно-кинестетичког искуства, а самим тим и тактилно-кинестетичког учења. Манипулишући предметима слепа деца уочавају њихов облик, површину, глаткоћу, хрпавост, просторне односе међу деловима предмета, као и односе међу различитим предметима, разлике у тежини предмета и сл. (Јаблан, 2007).

Тактилно-кинестетичка перцепција има велики значај за процес перципирања особа оштећеног вида, али и бројна ограничења: захтева директан контакт са објектом посматрања што је немогуће обезбедити у великом броју ситуација (сувише мали или велики објекти); присутна је сукцесивност у посматрању (за разлику од визуелне перцепције која је симултана), што значајно утиче на брзину и квалитет перцепције; велики број информација као што су боја, сјај, величина објеката и сл. остаје вам домаћаја руке. Компензација неких од ових ограничења је донекле могућа употребом аналогича и модела.

Израда и проналажење тродимензионалних модела који представљају копије објеката из стварности, додатно отежава припрему едукатора за реализацију наставе ликовног васпитања. Сем потребе да обезбеди што више природних и тактилних наставних средстава (модел, макете, рељефи, скулптура и сл) које ће ученик моћи да опипа (тактилно упозна), едукатор мора и непосредно да буде уз слепог ученика, да му даје вербалне сугестије и додатне информације, како би ученик стекао што јаснију слику о посматраном објекту. Такву врсту подршке ученик захтева и у другим фазама ликовног стварања. То је стратегија која омогућава да ови ученици не губе у процесу стицања знања и развоја ликовних способности, што у крајњем случају позитивно утиче и на развој њиховог самопоуздања. Очекивани исходи оваквог индивидуализованог приступа омогућиће касније и организацију групног рада или рада у пару, када сви остали ученици имају прилику да учествују у предвиђеним активностима заједно са учеником оштећеног вида (Максимовић, Жунић, 2014: 440).

2. РАЗВОЈ ЛИКОВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА (СТУДИЈА СЛУЧАЈА)

Предмет ове студије је развој ликовних способности ученика са оштећењем вида у условима инклузивног образовања. Као проблем се наметнуло питање: *да ли је и у условима редовног школовања могуће досегнути задовољавајући квалитет ликовног изражавања код оних ученика чије су способности перципирања и сазнавања услед тешких оштећења значајно измењене?*

Циљ рада је утврдити: *да ли су и у коликој мери пажљиво одабране активности у настави ликовног васпитања, реализоване кроз индивидуализовани приступ, допринеле побољшању вештина ликовног стваралаштва код ученика оштећеног вида.*

Педагошки профил детета – Ђ. П.	
Јакe стране и интересовања детета	Потребе за подршком
Б.1. Сазнајни развој (Издвојити важне чињенице о досадашњим постигнућима, интересовањима, областима и специфичним вештинама и како се оне испољавају у различитим ситуацијама)	
– Воли школу. Воли да учи, а код куће вежба, посебно са мајком која значајно подстиче његов рад; – На Брајевој машини чита и пише, лако уочавајући сопствене грешке и брзо их исправљајући; – Има изузетно памћење; – Широк дијапазон интересовања, посебно када је реч о новим појмовима; – Наставне предмете може да учи у групи са осталом децом и по истом наставном програму; – Воли музику, свира бубњеве; – На часовима ликовне културе ваја;	– Концентрацију му понекад омета бука, па је потребно сместити га у учионици без буке. Развијати пажњу. – Потребно му је давати ближа објашњења, нарочито ако се говори о новим појмовима – У циљу обезбеђења услова за тактилно-кинестетичку перцепцију неопходно је обезбедити посебна наставна средства и помагала
Б.2. Социјално-емоционални развој (Издвојити важне чињенице о односима са другима, вршњацима и одраслима, о поштовању правила и реаговању у социјалним ситуацијама)	
– Дечак је омиљен у одељењу, тако да га деца не само прихватају, већ и активно траже његово друштво; – На часовима се придржава правила и, генерално, поштује социјалне норме; – Препознаје код других различите емоције и реагује на њих адекватно	– Радити на фацијалној и моторној експресији осећања
Б.3. Говор и комуникација (Издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен развоја говора и познавања језика на коме се комуницира у групи, као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)	
– Говор разговетан, а речник богат, уз изражено интересовање да га стално обогаћује новим речима	

Педагошки профил детета – Ђ. П.	
Јакe стране и интересовања детета	Потребе за подршком
Б.4. Самосталност и брига о себи (Издвојити важне чињенице о развоју способности да се стара о себи у складу са узрастом код куће и у предшколској установи)	
– Мајка га стално доводи у школу; – Креће се уз туђу помоћ; – Покушава да се самостално креће по учионици, али и даље уз видљив страх; – Књиге за школу припрема мајка; – Асистент му пакује књиге после часа и припрема за нови	– Инсистирати на да ученик самостално изводи свакодневне активности торбе (сам вади потребне књиге и исте враћа на крају часа и сл.) – Подржавати самостално кретање.
Б.5. Моторички развој (Издвојити важне чињенице о досадашњем моторичком развоју, о начину функционисања и сл.)	
– Присутна је појава блиндизама, у виду понављајућих покрета главом – Има сиромашну фацијалну експресију – Присутни су проблеми у координацији и брзини покрета – Успостављена је латерализација горњих и доњих екстремитета	– Вежбати тактилно-кинестетичку перцепцију – Вежбати диференцијацију моторике прстију и оријентација у простору – Вежбати ход по ниској греди
Б.6. Утицај спољашњег окружења на учење (Издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на учење и напредовање)	
– Породица, посебно мајка, га подстиче на учење.	
Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у васпитно-образовном раду:	Додатна подршка (додатни видови рада са дететом у оквиру васпитне групе, вртића и породице) и додатна подршка за коју је потребно одобрење Комисије
– Рад на Брајевој машини – Осамостаљивање ученика – Подршка сазнајном развоју и стимулација компезаторних способности	– Педагошки асистент – Тифлолог

Пре реализације планираних активности потребно је било: утврдити ниво развоја психомоторних способности код ученика (посебно способност за тактилно-кинестетичку перцепцију); препознати простор за напредак; извршити избор поступака, метода, средстава и помагала неопходних за рад и обезбедити исте. Индивидуални рад са учеником оштећеног вида је реализован у сарадњи са педагошким асистентом и наставником разредне наставе, док су у каснијем, групном облику рада, били укључени и сви остали ученици из одељења. У раду са учеником максимално су коришћена како природна тако и природно-вештачка наставна средства која имају важну улогу и широку примену у едукацији деце оштећеног вида. Рад на побољшању способности ликовног изражавања започет је на почетку другог разреда а активности су имале за циљ: развој мотивације за рад и стварање; упознавање ученика са различитим објектима, моделима и материјалима; развој тактилне перцепције; усмеравање и ангажовање пажње; упознавање са различитим техникама ликовног изражавања; усавршавање ликовног израза.

2.1. Полазак у школу и педагошки профил ученика Ђ.П..

Ученик Ђ. П. је дете оштећеног вида, са 100% оштећењем (има очне протезе). Тренутно похађа трећи разред основне школе. Уписан је у редовну основну школу, на време, са децом истог узраста. Похађао је предшколски програм и имао прилику да у контакту са ученицима без оштећења развија своје комуникацијске вештине, што је позитивно утицало и на социјализацију овог ученика. Сем оштећења вида ученик нема других оштећења, очуваних је интелектуалних способности, што значи да уз одређена прилагођавања може да прати и савладава редован план и програм. Омиљен је у одељењу и са њим сви хоће да се друже, да седе у клупи, да проводе време на школском одмору. На то је утицала и чињеница да се ради о ученику са високим интелектуалним могућностима и са завидним нивоом знања из разних области. У Табели 1 дајемо приказ педагошког профила ученика који су заједно израдила стручна лица Основне школе „Петар Лековић“ у Пожези (педагог, психолог, дефектолог, учитељ).

2.2. Ефекти реализованих активности на развој способности цртања

Слепа деца могу овладати основама цртања али је то активност која се реализује по фазама, корак по корак, а која захтева велики број реконструкција. Према Kenedy (1997) цртежи су универзални, могу се приуштити и оком и додиром. Његова истраживања о цртању слепих су показала да слепи као и особе без оштећења вида користе конвергентне линије како би изразили дубину, а продужене линије да би означили да је нешто у покрету. У школама за ученике са оштећењем вида цртању се даје велики значај у великом броју наставних предмета са циљем изражавања одређених наставних садржаја. Под оспособљавањем за цртање се подразумева оспособљавање за цртање хоризонталних, вертикалних и косих линија, али и цртање основних геометријских облика.

Почетком другог разреда приступило се оспособљавању ученика Ђ. П. за цртање. Једно од наставних помагала које је набављено (а које је било неопходно за савладавање технике цртања код ученика) јесте савремена табла за цртање (направљена од плуте, покривена слојем гуме преко које се превлачи специјална пластична фолија, са додатком специјалног лењира). Превлачењем оловке (шила) преко фолије ствара се испупчена линија, при чему настају трајни цртежи.



Слика 1. Савремена табла за цртање

Почетни покушаји повлачења правих линија, проналажење орјентира и пројекцијских тачака у равни, као и цртање кругова били су неуспешни (слика 2). Ученику при цртању „бежи“ шило од лењира, лењир се помера и слично, а последице тога су криви и неадекватни облици.



Слика 2. *Линије и кругови*

Активности које су се током другог разреда реализовале са овим учеником имале су за циљ развој способности цртања основних геометријских облика, али су садржале и вежбе за развој тактилно-кинестетичке перцепције. Након примене препорученог методског поступка који се користи у настави цртања за слепе, а који се састоји у: ређању пластичних или дрвених штапића у редове и колоне; ређању низове штапића у редове и колоне са мањим и већим размаком; слагање фигуре од дрвених или пластичних штапића које чине спојеве хоризонталних, вертикалних и косих линија; комбиновању геометријских облика у различите фигуре (састављени правоугаоник и троугао могу изгледати као једноставна кућа); цртању линија без коришћења лењира; раду са шаблонима – постигнут је значајни успех код ученика. Потрошен је велики број фолија док није уочен напредак у раду и док ученик није развио вештину цртања правих линија, оштрих и тупих углова (слика 3 и 4).



Слика 3. *Линије*



Слика 4. *Геометријски облици*

Ученик Ђ. П. је успео да овлада основним орјентирима у цртању слепих, а то су вертикална и хоризонтална линија. Према њима се одређује пројекцијски положај појединих тачака и уносе помоћне линије, које представљају допунске орјентире на цртежу. Користећи се системом основних и помоћних орјентира, Ђ. П. је обележавао полазне тачке и према њима постепено радио геометријске слике. Најсложенијим видом цртања, цртање тродимензионалних предмета, Ђ. П. у време писања ове студије још није овладао.

2.3. Ефекти реализованих активности на развој способности вајања

Часови ликовне културе су на почетку првог разреда коришћени како би се код Ђ. П. развила моторика руку. Он је цепкао и гужвао папир, користио маказе, жврљао по обичном папиру, а неретко су ови часови коришћени за додатне вежбе читања и рада из математике. Тек на крају првог разреда ученик је имао прилику да се упозна са материјалима попут глине и пластелина, а на почетку другог разреда кренуло се са обуком вајања.

Вајање се са ученицима оштећеног вида изводи у три корака. Први корак представља упознавање модела тако што ученик тактилним путем, уз вербалне сугестије асистента, ствара слике о истом. Опицавајући објекат, ученик долази до података о карактеристикама различитих тактилних структура (мекко, тврдо, глатко, храпова), о релацијама структуре и облика предмета и сл. Овај начин перципирања тражи додатни вољни напор од стране ученика. Јаблан (2007) запажа да дете без оштећења вида може за врло кратко време визуелно перципирати неки објект, ситуацију и односе међу деловима. Слепо дете то може постићи сукцесивним додиром и покретом, улагањем много већег напора и врло често мање адекватно (Јаблан 2007: 81).

Други корак се надовезује на први, и тада се модел разлаже на саставне делове који подсећају на основне геометријске фигуре и облике који се касније вајају. Сложеније манипулативне вежбе омогућавају детету да развије властиту стратегију слагања делова у препознатљиве целине. Трећи корак представља вајање тих делова и њихово склапање у целину – модел. Од модела које је на почетку другог разреда вајао Ђ. П., за потребе овога рада издвојићемо и анализирати моделе који представљају кућу и цвет (слика 5 и 6).



Слика 5. Кућа



Слика 6. Цвет

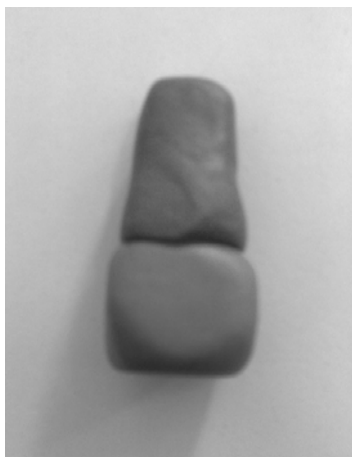
С обзиром на то да ученик није познавао технику вајања, није се могло ни очекивати да на почетку другог разреда његови радови буду квалитетнији. Он врло добро вербално описује модел, скоро до најситнијих детаља, али када то треба да преточи у дело настају проблеми. Када анализирамо приказане радове, уочавамо да су ивице криве, да кров куће нема очекивани пад, да не постоје прозори и врата, да је површина предмета неравна, а однос између делова несразмеран. Ученик има више успеха при вајању делова, али при склапању у целину они губе своју форму. Код вајања модела цвета (слика 6). Ученик Ђ. П. је схватио је да се модел цвета састоји из одређених делова, али није у стању да те делове правилно обликује и склопи у целину, као и да изваја стабилну тродимензионалну форму. Најчешће покушава да модел прикаже као дводимензионални „цртајући“ пластелином по папиру.

Анализом саме активности процеса вајања, уочава се да је координација покрета овог ученика лоша и да се тешко сналази у манипулативном пољу тако да је едукатор на почетку обуке манипулисао са учениковим рукама у којима се налазио материјал за вајање. Касније, ученик је овладао потребним покретима и самостално приказао задате моделе.

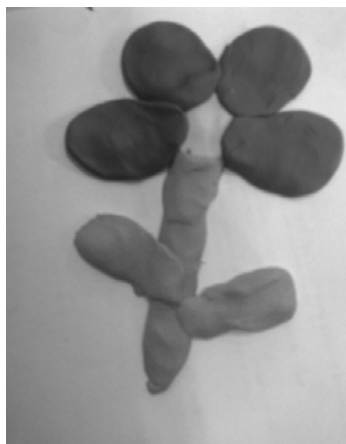
По реализацији свих активности које су захтевале индивидуализован приступ ученику, на једном часу ликовног васпитања организован је и групни рад са циљем да се ученици типичног развоја упознају са способностима ученика оштећеног вида. Групе ученика су добиле задатак да израде радове од пластелина по моделу, при чему је Ђ. П. у својој групи спајао делове рада у целину. Сви ученици из групе су му помагали давајући додатне сугестије и упутства, а по завршетку активности следила је анализа и оцењивање радова. Ученик Ђ. П. је добио прилику да представи и опише рад своје групе, као и да

тактилним путем упозна радове других група, да их вербално опише и упоре-ди са радом своје групе. Пажљиво планирани и реализовани часови ликовног васпитања су показали да деца са сметњама могу веома активно да учествују у наставном процесу, и то не само у извршењу задатака, већ и у разговору и естетској анализи која се врши на крају часа.

Напредак у вештини вајања на крају другог разреда код овог ученика је био све већи, а координација, прецизност и економичност покрета у манипулативном пољу све боља, што се одразило и на квалитет радова које је ученик на крају другог разреда сам израдио (слика 7 и 8).



Слика 7. Кућа



Слика 8. Цвет

Уочљиво је да је површина нових радова, за разлику од оних из претходног периода, глатка, равнија, као и да су потребне ивице оштрије. Уочава се напредак и у сегменту који се односи на овладавањем пропорција рада. Однос између делова је много бољи и реалнији, док је склапање делова у целину у потпуности тачно. И даље је присутан недостатак детаља (нема прозора и врата на кући), али се напредак препознаје у томе што је ученик схватио да се модел куће може направити вајањем основних геометријских облика. За разлику од ранијег периода склапањем делова у целину, они не губе свој облик. Чињеница да Ђ. П. цвет и даље ваја као дводимензионалну форму указује на потребу да се настави са активностима које ће код овог ученика побољшати способност представљања предмета у тродимензионалном облику.

ЗАКЉУЧАК

Услед великог броја различитих сметњи са којима се деца уписују у редовне школе, и још већег броја различитих потреба које произилазе из тих сметњи, наставу ниједног наставног предмета (па самим тим ни наставу ликовне културе) не можемо свести на шаблон „по коме би требало радити“. Индивидуализовани приступи у инклузивном образовању омогућавају креирање ситуација које су по степену сложености примерени индивидуалним способностима ученика.

Пут ка развоју ликовних способности следе деце је прилично дуг и око седме године је могуће кренути у процес њиховог интензивног развоја. Слепе ученике треба поступно упознавати са наставним средствима и методама цртања и вајања. Такође, наглашавамо важност вежбања која се односе на: тактилно посматрање предмета и модела, издвајање на предметима главних и споредних елемената, уочавање пропорционалних односа, тактилно посматрање рељефних цртежа, анализу односа фигура – позадина, цртање хоризонталних, вертикалних и косих линија, развијање способности оцењивања сопственог ликовног израза. Приказ студије случаја ученика са оштећењем вида промовише позитивне вредности инклузивног образовања као и потребу ангажовања педагошког асистента у систему образовања.

Литература

- Максимовић, Ј., Жунић, В. (2014). Остваривање циљева инклузивног образовања кроз наставу ликовне културе, У: Милена Николић (ур.): *Унапређење живота деце и младих*, Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли, стр. 438–447.
- Јаблан, Б. (2007). *Моторне и тактилне функције код следе деце*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Јаблан, Б., Радо, Џ. (2009). Процена квалитета и брзине цртања код следе деце, *Настава и васпитање*, Педагошко друштво Србије, LVIII, 3, стр. 432–442.
- Хрњица, С. (2009). Инклузија између жељеног и могућег, *Школа по мери детета*, Save the children, Београд, стр. 10–19.
- Mittler, P. (2000). *Working Toward Inclusive Education-Social Context*. London: Fulton.
- Kojić, M., Markov, Z. (2011). Individualni pristup i pedagoški program podrške deci sa smetnjama u razvoju u okviru metodike likovnog vaspitanja, *Inovacije u nastavi*, 42(2), 117–127.

- Јоксимовић, А., Вујачић, М. и Лалић-Вучетић, Н. (2010). Специфичности наставе ликовне културе и потреба за индивидуализованим приступом ученику, *Настава и васпитање*, LIX, 2, 191–204.
- Јукић, Т. (2009). Могућност потицања дјечије креативности у одгојно-образовном процесу. У: Ивон Хицела (ур.): *Дјеца и младеж у свијету умјетности*, Филозофски факултет Свеучилишта у Сплиту, Центар за интердисциплинарне студије, *Studia Mediterranea*: Хрватски педагошко-књижевни збор, Огранак Сплит, стр 19–35.
- Турковић, В. (2009). Умјетничко образовање у транзицији: ликовно образовање у европском образовном саставу, *Методика*, X, 1, стр. 8–38.
- Селаковић, К. (2012). Рецепција ликовног уметничког дела код деце млађег школског узраста-теоријски аспекти у: *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи. Ужице*: Учитељски факултет, 663–676.
- Станчић, В. (1991). Оштећење вида-биопсихосоцијални аспекти, *Школска књига*, Загреб, стр. 31–96, 107–149.
- Kennedy, J. M. (1997). How the Blind Draw, *Scientific American*, January, 76–81.

Doc. Dr. Jasna Maksimovic

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

Prof. Dr. Branka Jablan

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

DEVELOPMENT OF ART SKILLS OF THE STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary

The paper discusses the specific characteristics of art teaching in inclusive education and highlights the need for implementation of the individualized approach in work with children with visual impairment in order to meet the peculiarities of their art perception and expression. Through the analysis of art works of children with total visual impairment in a case study, the authors answer the question of whether it is possible, in the conditions of mainstream education, to encourage the development of art skills of the pupils whose abilities of perception and cognition are significantly changed due to severe impairments when compared with their peers with typical development.

Key words: *art teaching, inclusive education, art skills, student with visual impairment, individualized approach.*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.015.3:159.953.5(082)

371.3(082)

376.1-056.26/.36(082)

НАСТАВА и учење : савремени приступи и перспективе / [главни и одговорни уредник Радмила Николић]. - Ужице : Учитељски факултет, 2014 (Ниш : Свен). - 742 стр. : илустр. ; 25 cm

На спор. насл. стр.: **Teaching and Learning.**
- Текст ћир. и лат. - Радови на срп., енгл. и мак. језику. - Текст ћир. и лат. - " У оваој монографија налазе се радови са међународног научног скупа под називом 'Настава и учење (Савремени приступи и перспективе) одржаног 7. новембра 2014. 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 978-86-6191-023-4

1. Николић, Радмила [главни и одговорни уредник], 1963-

а) Настава - Методика - Зборници б)

Учење - Методи - Зборници с) Инклузивно образовање - Зборници

COBISS.SR-ID 210981388

