

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАУКА, НАСТАВА, УЧЕЊЕ

– проблеми и перспективе –



Ужице, 2019.

НАУКА, НАСТАВА, УЧЕЊЕ

– проблеми и перспективе –



НАУКА, НАСТАВА, УЧЕЊЕ – проблеми и перспективе

Издавач

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

др Снежана Маринковић

Главни и одговорни уредник

др Снежана Маринковић

Програмски уредник

др Јелена Стаматовић

Програмски одбор

dr Mara Cotič (Slovenija), dr Adriana Recka (Slovačka), dr Pavel Doulik (Češka Republika),
др Снежана Маринковић, др Урош Шуваковић, др Сања Маричић,
др Миломир Ерић

Рецензенти

др Драгана Бјекић, др Жана Бојовић, др Данијела Василијевић, др Наташа
Вукићевић, др Гордана Ћигић, др Александар Игњатовић, др Лидија Златић,
др Љиљана Костић, др Јасна Максимовић, др Нела Малиновић-Јовановић,
др Снежана Маринковић, др Сања Маричић, др Гордана Николић, др Радмила
Николић, др Марија Панић, др Кристинка Селаковић, др Вера Радовић,
др Вера Савић, др Стана Смиљковић, др Јелена Стаматовић, др Ненад Стевановић,
др Александар Стојановић, др Буба Стојановић, др Данијела Судзиловски,
др Светлана Терзић, др Илијана Чутура

Организациони одбор

др Жана Бојовић, др Јелена Стаматовић, др Далиборка Пурић,
др Слободан Павловић, Слађана Луковић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија);
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија);
Универзитет „Jan Evangelista Purkyně“, Усти над Лабем (Чешка Република);
Универзитет „Константин Филозоф“, Нитра (Словачка)

Лектори

др Љиљана Костић
др Мирјана Стакић
др Далиборка Пурић

Преводиоци

мр Гордана Љубичић, енглески језик
др Светлана Терзић, руски језик

Техничко уређење

РЦ Педагошког факултета

Штампа

Издавачко предузеће „Епоха“, Пожега

Тираж

150 примерака

Ужице, 2019.

ISBN: 978-86-6191-060-9

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

**УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ**

**НАУКА, НАСТАВА, УЧЕЊЕ
– проблеми и перспективе –**

**Педагошки факултет
Ужице
2019.**

**UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE**

**SCIENCE, TEACHING, LEARNING
– problems and perspectives –**

**Faculty of Education
Užice
2019.**

САДРЖАЈ

Предговор	13–14
-----------------	-------

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Миланко Говедарица	
<i>Емоције, систем вредности и учење</i>	<i>17–28</i>
Ксенија Крстић	
<i>Емоције ученика: делић који недостаје</i>	<i>29–54</i>
Јелена Стаматовић	
<i>Истраживачки приступи проучавања педагошких факултета – стање, потребе и перспективе</i>	<i>55–70</i>
Adriana Récka	
<i>Integration of Science, Teaching and Learning in Teacher Training in Terms of Higher Education</i>	<i>71–80</i>

I

Кристијан Поповић	
<i>Изазови интеркултуралног васпитања у светлу миграција</i>	<i>83–98</i>
Драгана Бјекић, Милица Стојковић, Лидија Златић	
<i>Професионално опредељивање матураната гимназија и средњих стручних школа: има ли места за наставничке професије?</i>	<i>99–114</i>

Татјана Михајловић	
<i>Токови и перспективе реформи школе, наставе и васпитања</i>	115–132
Сњежана Кевих-Зрнић, Тања Станковић-Јанковић	
<i>Учење учења и вредновање школе</i>	133–148
Martina Kovačič Kuzmić, Jurka Lepičnik Vodopivec	
<i>The Role of Mediation in School</i>	149–164
Бисера Јевтић, Сања Сретић	
<i>Мултифакторска детерминисаност појаве и манифестације поремећаја у социјалном понашању младих у периоду ране адолесценције</i>	165–184
Бојана Маринковић, Марија Зотовић Костић	
<i>Афективна везаност као предиктор аутономије адолесцената</i>	185–200

II

Татјана Радојевић, Тамара Добрић	
<i>Вербална и невербална димензија комуникације у настави</i>	203–218
Биљана Ђорић	
<i>Компетенције за оцењивање актуелних и будућих наставника</i>	219–234
Вера Радовић, Невена Крстић	
<i>Објективност оцењивања у настави – докимолошка анализа фактора који зависе од ученика и од наставника</i>	235–252
Милан Комненовић	
<i>Ставови ученика средње школе о оцењивању</i>	253–268
Boris Černilec, Mara Cotič	
<i>The Basic System of Individualisation and Differentiation in Slovenia</i>	269–282
Љиљана Јерковић, Миле Илић	
<i>Инклузивна индивидуално планирана настава у теорији и пракси</i>	283–302
Јасна Максимовић	
<i>Учење у инклузивном вртићу кроз развој и стимулацију визуелне ефикасности</i>	303–316
Душица Рацковић	
<i>Инклузиван наставник – спона између теорије и праксе</i>	317–338

III

Мирјана Стакић, Бошко Миловановић	
<i>Важност владања беседничком вештином у различитим подручјима професионалног деловања учитеља и васпитача</i>	341–354
Далиборка Пурић, Љиљана Костић	
<i>Значај примене успаванке у активностима са предшколском децом (из угла васпитача)</i>	355–368
Мирјана Чутовић	
<i>Басна између теорије и праксе</i>	369–384
Данијела Станић	
<i>Неки проблеми у вези са полисемијом и хомонимијом (на моделу деривационог гнезда именице преврат)</i>	385–394
Александра Јовић, Исидора Комадина	
<i>Културолошка обележја и контрастирање језика у настави</i>	395–410
Анђела Васиљевић	
<i>Интердисциплинарни садржаји у настави француског као страног језика: између теорије и праксе</i>	411–424
Роберт Боњковски	
<i>Сложенице и полусложенице у српском жаргону – глотодидактички проблем при учењу српског језика као страног (на примеру пољских студената србистике)</i>	425–438
Elena Todorova Nikolova, Bonka Boyanova Baliyska	
<i>Application of Mathematical Formulas and Models in Bulgarian Language Teaching</i>	439–446
Марина Колесар	
<i>Настава румунског језика као страног: краћи историјат, уџбеници</i>	447–458

IV

Сања Маричић, Данијела Војиновић	
<i>Положај ученика потенцијално даровитих за математику у концепту инклузивног образовања из угла учитеља</i>	461–476

Amalija Žakelj, Darjo Felda	
Theoretical Design of a Process-Didactic Model of Teaching and Learning Mathematics.....	477-488
Миленко Ђурчић, Драгица Милинковић, Драгана Радивојевић	
<i>Интегрисање наставе математике и природе и друштва образовним софтвером</i>	489-508

V

Биљана Павловић	
<i>Васпитна вредност колективног музичког извођења у основној школи</i>	511-524
Марија Ивановић	
<i>Интеграција Орфовог приступа у савремено основношколско музичко образовање</i>	525-538
Марко Попадић	
<i>Подстицање појединих аспеката креативности ученика у настави ликовне културе</i>	539-554
Горан Шекељић, Живорад Марковић	
<i>Да ли је учитељима потребан уџбеник у настави физичког васпитања?</i>	555-570
Звездан Арсић	
<i>Потреба и могућност примене интернета и мултимедија у млађим разредима основне школе</i>	571-588

CONTENTS

<i>Foreword.....</i>	<i>13–14</i>
----------------------	--------------

INTRODUCTORY PAPERS

Milanko Govedarica	
<i>Emotions, System of Values and Learning</i>	<i>17–28</i>
Ksenija Krstić	
<i>Students' Emotions – the Lacking Piece</i>	<i>29–54</i>
Jelena Stamatović	
<i>Research Approaches to Studies of the Faculties of Education – Current Situation, Needs and Perspectives</i>	<i>55–70</i>
Adriana Récka	
<i>Integration of Science, Teaching and Learning in Teacher Training in Terms of Higher Education</i>	<i>71–80</i>

I

Kristijan Popović	
<i>Challenges of Intercultural Moral Education with Regard to Migrations</i>	<i>83–98</i>
Dragana Bjekić, Milica Stojković, Lidija Zlatić	
<i>Professional Orientation of High Grammar and Vocational Schoolgraduates: Is there a place for Teaching Profession?</i>	<i>99–114</i>

Tatjana Mihajlović	
<i>Trends and Perspectives of School, Teaching and Education Reform</i>	115–132
Snježana Kević-Zrnić, Tanja Stanković-Janković	
<i>Learning to Learn and Evaluation of School</i>	133–148
Martina Kovačič Kuzmić, Jurka Lepičnik Vodopivec	
<i>The Role of Mediation in School</i>	149–164
Bisera Jevtić, Sanja Sretić	
<i>Multifactoral Determination of the Apperance and Manifestations of Disorders in the Social Behavior of Young People in the Early Adolescence Period</i>	165–184
Bojana Marinković, Marija Zotović Kostić	
<i>Attachment as a Predictor of Autonomy in Adolescence</i>	185–200

II

Tatjana Radojević, Tamara Dobrić	
<i>Verbal and Non Verbal Dimensions of Communication in Education</i>	203–218
Biljana Đorić	
<i>Competencies for Assessing Current and Future Teachers</i>	219–234
Vera Radović, Nevena Krstić	
<i>The Objectivity of Assessment – A Docimological Analysis of Student and Teacher-Dependent Factors</i>	235–252
Milan Komnenović	
<i>High School Students' Attitudes to the Process of Evaluation</i>	253–268
Boris Črnilec, Mara Cotič	
<i>The Basic System of Individualisation and Differentiation in Slovenia</i>	269–282
Ljiljana Jerković, Mile Ilić	
<i>Inclusive Individually Planned Instruction in Theory and Practice</i>	283–302
Jasna Maksimović	
<i>Learning in Inclusive Kindergarten through the Development and Stimulation of Visual Efficiency</i>	303–316
Dušica Racković	
<i>Inclusive Teacher-Link Between Theory and Practice</i>	317–338

III

Mirjana Stakić, Boško Milovanović	
<i>The Importance of Mastering Oratory Skills in Different Areas of Teachers' and Preschool Teachers' Job</i>	341–354
Daliborka Purić, Ljiljana Kostić	
<i>The Importance of Application of Lullaby in Activities with Preschool Children (From the Perspective of Nursery Teachers)</i>	355–368
Mirjana Čutović	
<i>Fable Between Theory and Practice</i>	369–384
Danijela Stanić	
<i>Some Problems with Polysemy and Homonymy (on the Model of Derivative Nests of the Noun 'Reversal')</i>	385–394
Aleksandra Jović, Isidora Komadina	
<i>Cultural Traits and Contrasting Languages in Teaching</i>	395–410
Anđela Vasiljević	
<i>Integration of Interdisciplinary Content in the Didactics of French as a Foreign Language: Between Theory and Practice</i>	411–424
Robert Bońkowski	
<i>Compounds and Semi-Compounds in Serbian Jargon – a Glottodidactic Problem in Learning Serbian as a Foreign Language (on the Example of Polish Students of the Serbian Language)</i>	425–438
Elena Todorova Nikolova, Bonka Boyanova Baliyska	
<i>Application of Mathematical Formulas and Models in Bulgarian Language Teaching</i>	439–446
Marina Kolesar	
<i>Teaching/Learning Romanian as a Foreign Language: Short History, Manuals</i>	447–458

IV

Sanja Maričić, Danijela Vojinović	
<i>Teachers' View on the Position of Students Potentially Gifted in Mathematics in the Context of Inclusive Education</i>	461–476

Amalija Žakelj, Darjo Felda	
<i>Theoretical Design of a Process-Didactic Model of Teaching and Learning Mathematics</i>	477–488
Milenko Ćurčić, Dragica Milinković, Dragana Radivojević	
<i>Integrating Mathematics and Nature and Society Teaching with an Educational Software</i>	489–508

V

Biljana Pavlović	
<i>Educational Benefits of Group Music Activities in Elementary School</i>	511–524
Marija Ivanović	
<i>Integration of Orff Schulwerk in Contemporary Music Education in Elementary Schools</i>	525–538
Marko Popadić	
<i>Encouraging the Aspects of Creativity of Students in the Teaching of Art</i>	539–554
Goran Šekeljić, Živorad Marković	
<i>Do Teachers Need a Textbook in Physical Education Classes?</i>	555–570
Zvezdan Arsić	
<i>The Necessity and Possibility of Using the Internet and Multimedia in Younger Grades of Primary School</i>	571–588

ПРЕДГОВОР

У овој монографији налазе се радови са Међународног научног скупа „Наука, настава, учење – проблеми и перспективе”, одржаног 25. октобра 2019. године на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Организатори скупа су: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија); Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија); Универзитет „Константин Филозоф”, Педагошки факултет, Нитра (Словачка) и Универзитет „Jan Evangelista Purkyně”, Педагошки факултет, Усти над Лабем (Чешка Република).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научноистраживачког пројекта под називом *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, регистрованог под бројем 179026, који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује се у периоду од 2011. до 2019. године. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Педагошког факултета у Ужицу: проф. др Снежана Маринковић, проф. др Данијела Василијевић, проф. др Горан Шекељић, проф. др Жана Бојовић, проф. др Лидија Златић, проф. др Сања Маричић, проф. др Јелена Стаматовић, проф. др Далиборка Пурић, доц. др Љиљана Костић, доц. др Мирјана Стакић. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта: проф. др Драгана Бјекић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу; проф. др Јасмина Клеменић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду и Биљана Ћорић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.

Тематски оквир у монографији усмерен је на више тема:

1. Наука – проблеми и перспективе.
2. Изазови, проблеми и перспективе савремене педагошке науке.
3. Методичка наука између теорије и праксе – проблеми и перспективе.
4. Проблеми и перспективе основношколске наставе и учења.
5. Проблеми и перспективе средњошколске наставе и учења.
6. Проблеми и перспективе универзитетске наставе и учења.
7. Савремена настава и учење у актуелном систему вредности.
8. Савремена настава и учење подржана ИКТ технологијама на свим нивоима образовања (изазови дигитализације).

9. Стање, проблеми и перспективе у инклузивној настави и учењу.
10. Проблеми и перспективе у савременој настави језика и књижевности (Настава српског језика у школама у дијаспори – проблеми и перспективе; Настава српског језика на славистичким катедрама у иностранству – проблеми и перспективе).
11. Настава и учење страног језика – проблеми и перспективе.
12. Настава и учење математике – проблеми и перспективе.
13. Настава и учење природних и друштвених наука – проблеми и перспективе.
14. Настава и учење уметничке групе предмета – проблеми и перспективе.
15. Настава физичког васпитања – проблеми и перспективе.

Монографија садржи 36 радова сврстана у пет тематских целина. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словеније, Словачке, Пољске, Босне и Херцеговине и Бугарске. Прва четири рада у монографији су уводни реферати, док су остали радови саопштења са скупа.

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

Редакција

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Миланко Ј. Говедарица*
Универзитет у Београду, Филозофски факултет

ЕМОЦИЈЕ, СИСТЕМ ВРЕДНОСТИ И УЧЕЊЕ**

Апстракт: По свом карактеру, овај рад представља теоријско, а не емпиријско истраживање. У њему се полази од хипотезе да се базични појмови школске психологије не могу на утемељен начин изводити из искуства, већ да њихова значења треба да буду дефинисана независно од емпиријске евиденције. У средишту истраживања је утицај емоционалних аката на процес учења. У контексту овог разматрања, полази се од хипотезе да емоције конституишу систем вредности, и да посредством конституисаних вредносних оријентација битно утичу на врсту, степен и исходе учења. У методолошком погледу, рад представља феноменолошко испитивање суштине емоција, на основу ауторове властите феноменолошке редукције и идеације, као и путем његове иманентне анализе релевантних феноменолошких текстова Макса Шелера. Основни резултат овог истраживања састоји се у пружању теоријских аргумената у прилог тези да је за процес учења много подстицајнија идеалистичка него материјалистичка вредносна оријентација. Осим тога, пружена су и објашњења о томе у ком смислу емоција стида има велики значај за формирање личности.

Кључне речи: емоције, вредности, учење, радозналост, стид.

УВОД

У овом раду бавићемо се филозофским разматрањем односа између емоција, система вредности и учења. Наше методолошко полазиште јесте феноменолошки начин размишљања, који подразумева инсистирање на томе да се значења базичних појмова, као и смисаоне везе између њих, не могу на утемељен начин изводити из искуства, већ да њихово дефинисање треба да претходи емпиријским истраживањима. Реч је о томе да из тога што опажање временски претходи поимању не следи да чулни опажаји имају логички примат у односу на појмове, јер за разлику од временског тока, у логичкој сукце-

* m.govedarica@f.bg.ac.rs

** Овај рад је настао у оквиру пројекта *Логичко-епистемолошке основе науке и метафизике*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, евиденциони број пројекта 179067.

сији ствари стоје обрнуто – концепти осмишљавају и усмеравају нашу перцепцију. Управо из тог разлога, родоначелник феноменолошке методе Едмунд Хусерл критиковао је не само историцизам, него и психологизам, указујући да се суштина или идејна садржина психолошких процеса не може објаснити на основу емпиријског опсервирања и прикупљања психолошких чињеница. Према његовим речима, „хтети образложити или побијати идеје из чињеница бесмислено је” (Хусерл, 1967: 40). Ово значи да се о исправности појмова и појмовних веза не можемо обавестити путем чулне евиденције, већ само на основу мисаоних увида и унутрашњег самоосведочавања.

Примењено на домен школске психологије и педагогије, феноменолошки приступ имплицира то да је пре било ког емпиријског проучавања развоја когнитивних способности, или научног посматрања процеса усвајања нових знања, неопходно јасно и разговетно дефинисање односа између кључних појмова, између појмова који се односе на оно што ће бити у фокусу конкретног истраживања. Ради се о томе да пре праћења било каквих промена у времену, односно, настојања да се утврде одређени узрочно-последични односи у току догађаја, треба разјаснити шта је оно што тражимо, тј. треба прецизно маркирати шта су предмети које истражујемо и какве су појмовне релације између њихових суштинских својстава. Ово се постиже кроз редукцију, идеацију и конституцију, као три основне и добро познате фазе феноменолошког поступка. Када је у питању истраживање утицаја емоција на процес учења, није довољно спорадично или систематично сагледавање последица краткотрајних и дуготрајних емоционалних стања по ефикасност стицања знања, већ је потребно претходно феноменолошко расветљавање суштине емоционалности, како би се дејства квазиемоција могла разлучити од утицаја аутентичних осећања.

Поред опште феноменолошке хипотезе о примату појмовних веза у односу на каузалне релације, у овом раду се полази од посебне хипотезе да емоције успостављају систем вредности и да тако утичу на процес учења. Није никаква тајна то да ниво и конфигурација емоционалности утиче на усвајање знања, као ни то да успешност образовног процеса зависи од степена привржености одговарајућем систему вредности, али је мање очигледна суштинска повезаност између ова два важна фактора људског учења. Управо због тога, веома је важно да се расветли суштина емоционалног живота, са једне стране, и суштинске карактеристике које се тичу начина успостављања поретка вредности, са друге стране, чиме ће бити доведена до пуне евидентности и унутрашња веза између емоционалних и вредносних ставова, односно, њихов заједнички утицај на исходе едукације. При томе, испоставиће се да разнолики модалитети одступања од суштине емоција и од суштинских вредности, о којима имамо бројна емпиријска сведочанства, не могу демантовати пресудни значај ових суштинских својстава, зато што се свако од ових одступања штетно одражава на човекова когнитивна постигнућа и на његово укупно ментално (благо)стање.

У наставку разматрања, најпре ћемо се позабавити суштином емоција, затим ћемо анализирати питања која се тичу поретка вредности, потом ћемо везу између емоција и система вредности илустровати на примерима радозналости и стида, да бисмо у закључним разматрањима извели импликације које се тичу утицаја разматраних фактора на процес учења.

СУШТИНА ЕМОЦИОНАЛНОГ ЖИВОТА

Посматрано из психолошког угла, психички живот се генерално може поделити на когнитивне, емоционалне и волитивне процесе, на процесе који се тичу сазнања, начина доживљавања и хтења. У овом контексту, емоцијама се приписује реактивни карактер, што значи да се у њима види начин субјективног примања информација из спољашњег окружења и из властитог организма, који може и не мора бити у функцији адаптације на дате околности, или у функцији мобилизације за другачије понашање од оног које је претходило појави одговарајуће емоције. Иако се емоцијама својствена субјективност генерално сматра суштинском карактеристиком целокупног психичког живота, ипак психологистички начин размишљања имплицира то да је емоционалност нешто епифеноменално, нешто што је мање важно од когнитивних и волитивних процеса, пошто психологисти сазнајним и вољним напорима приписују већи учинак у погледу целисходне адаптације и мобилизације. Насупрот таквом схватању, феноменолошко расветљавање суштине емоционалног живота почива на увиду који је Макс Шелер прегнантно изразио следећим речима: „човек је *ens amans* пре него што је *ens cogitans* или *ens volens*” (Шелер, 2011: 96). При томе, овај филозоф посебно потенцира љубав као најзначајнији емоционални акт, али се може говорити и о генералном примату, или барем равноправности, емоција у односу на друге психичке процесе.

Спровођењем феноменолошког поступка размишљања, долазимо до увида да је у сваком психичком акту – емотивном, когнитивном или волитивном – садржано и нешто надпсихичко, нешто што се не може редуковати на психичке процесе у ужем смислу, на оне процесе који су предмет психолошких објашњења. Ради се о томе да концептуални оквир психологије, у крајњој линији, не може да превазиђе теоријска ограничења натурализма и историцизма, због тога што овај оквир психичке процесе своди на резултанту међудејстава биолошких и друштвено-историјских чинилаца, искључујући из мисаоног видокруга духовне аспекте психичког, оне његове садржаје који нису подложни натуралистичкој и историцистичкој релативизацији. Међутим, сагледавање суштине емоционалности захтева управо узимање у обзир човекове целокупне онтолошке структуре и тих духовних садржаја, као нечега што је најважније у нашим емоцијама, зато што се у таквим садржајима крије потенцијал за најдубље усклађивање са поретком ствари, и то са поретком ствари у свету као целини, а не само у нашој затеченој животној

средини. У том смислу, надпсихички садржаји психичких процеса генерално, па и емоционалних аката, тичу се духовног слоја стварности, оног нивоа реалности у коме се рефлектује квинтесенција универзума, тј. универзални принципи, структуре и сврхе света као свеобухватности.

Оно што чини суштину емоција, или њихову специфичну разлику према другим психичким актима, тиче се тога да кроз емоционалне процесе сазнајемо вредности и односе међу вредностима. Имајући у виду то да се емоционално језгро људског бића често именује као душа и срце, немачки феноменолог истиче:

„оно што зовемо *душевност* или сликовито ‘срце’ човека, није хаос слепих осећајних стања која се везују уз друге, такозване психичке датости, а потом од њих и ослобађају према неким каузалним правилима. Душа је *рашчлањен одраз* космоса свега онога што је достојно љубави – те је утолико и *микрокосмос света вредности*” (Шелер, 2011: 103).

Реч је о томе да емоционална стања нису само пасивне последице процеса у људском организму и у његовом биолошком и социјалном окружењу, већ да по својој суштини представљају медијум разоткривања универзалног поретка вредности. Епифеноменалност се може приписати само осећајним стањима која су пукe последице биопсихичких и социоисторијских догађања, док слојеви емоција у којима се одвија духовна рецепција вредности као вредности имају централни антрополошки значај, зато што је једино захваљујући таквим надпсихичким емоционалним садржајима могуће човеково ваљано вредносно оријентисање.

Кроз властити емоционални живот човек не сазнаје материјалне чињенице, емпиријске или аналитичке истине, и у овом погледу когнитивни процеси имају неупоредиво већи значај од емоција. Такође, емоционална искуства немају директне практичне последице, нису нужан услов за доношење одлука или приступање мењању фактичког стања, и у овом погледу су несумњиво мање важна од волитивних процеса. Међутим, када је реч о смислености и крајњој сврховитости свега оног што сазнајемо и чинимо, емоционални процеси су најважнији, тј. супериорни у односу на когницију и хтење. Оно што може да делује збуњујуће јесте то што и у вези са емоцијама говоримо о сазнању, тачније о сазнању вредности, па би се могло помислити да се на овај начин емоционалности приписује суштина која одликује други тип психичких процеса – когнитивне процесе. Ипак, не ради се о озбиљној појмовној конфузији, зато што су у питању суштински различити облици сазнања, толико различити да се не могу сврстати у исту класу менталних аката, јер се когниција односи на упознавање чињеница и логичких истина, док се емоције тичу начина њиховог уважавања и откривања истина о статусу вредности. Аналогно томе, може нам се учинити и да се вредновање путем емоционалних процеса преклапа са вољним напором да се изборимо за одређене вредности, али и у овом случају, такође је присутна суштинска разлика – разлика између оцењивања и хтења.

Према Шелеровим речима, „може се слепо и разборито волети и мрзети, исто као што се може слепо и разборито расуђивати” (Шелер, 2011: 104). Ово значи да наше емоције нису нешто што је по својој суштини лишено могућности да се својства бића, која јесу или треба да буду, виде на адекватан начин, већ да оне имају подједнаку оштрину или замућеност у виђењу истине као и наши когнитивни акти. Суштинска разлика између когнитивних и емоционалних процеса не састоји се у моћи или степену оштровидости, него у предмету виђења, у томе што се „очима разума” не могу адекватно сагледати вредности, док се „очима срца” не могу ваљано увиђати чињенице. Са друге стране, то што емоције могу погрешно да вреднују, потпуно је аналогно томе што когнитивни апарат може да греши у изрицању сазнајних судова, пошто свака душевна моћ има суштинске и несуштинске облике манифестовања. Дакле, као што је суштина когнитивних аката веродостојно сазнање стања ствари и веза између њих, иако се неретко дешава да сазнајни искази нису адекватни стварности, тако се и суштина емоционалних аката састоји у исправном вредновању и вредносном рангирању, иако се често дешава да емоционални ставови нису у складу са истинским поретком вредности.

У сваком случају, емоционално увиђање тиче се увида за које су когнитивни акти у принципу слепи, па се може рећи да је емоционални живот у потпуном складу са својом суштином управо онда када афирмише своје дистинктивне предности, тј. тада када се у његовом оквиру долази до истинитог сагледавања различитих вредности и односа између њих. Шелер је с правом указао да свет не упознајемо само путем когнитивних процеса, већ „читавом пуноћом свога духа” (Шелер, 2011: 110), што имплицира то да је неоправдано редуковање људске духовности на интелектуалне и вољне акте. Штавише, пошто се човек управо путем емоција ситуира у вредносни поредак универзума, и тако превазилази оквире биопсихолошке и социоекономске борбе за самоодржање, није претерано рећи да емоционалност више од осталих психичких процеса афирмише духовну димензију људског постојања.

ЛЕСТВИЦА ВРЕДНОСТИ

Често се о вредностима говори на антропоморфистички начин, као људским творевинама или као нечему што свој значај црпи из људских потреба, као добрима која служе човековим задовољствима. У таквом начину размишљања присутан је део истине, утолико што је човек произвођач цивилизацијских и културних артефаката, индустријских добара и менталних догађаја, или је уживалац неких природних добара, које не ствара већ затиче. Међутим, није заснована искључива антропоморфизација у овом домену, зато што није смирао свих вредности садржан у томе да служе људима, као и због тога што човек не може бити крајњи творац универзалног аксиолошког поретка. Са једне стране, ради се о томе да постоје вредности, а то су управо оне које зау-

зимају највиша места на вредносној лествици, које не служе људима, већ су људска бића њихови служитељи. Са друге стране, реч је о томе да човек не може да ствара или да мења универзални поредак добара, већ само да га сазнаје и да се уклапа у њега, или да му се безуспешно и на своју штету супротставља. Сакралне вредности су пример вредности чији се суштински смисао не састоји у томе да буду средства за људске себичне ужитке, већ да подстичу људе на самоодрицање и пожртвовано служење нечему што их превазилази. Безуспешни и фрустрирајући покушаји да се направи обрнута конверзија, односно, да се материјалне вредности и телесна задовољства уздигну изнад идеалних вредности и духовних задовољстава, и то да се уздигну на одржив, испуњавајући и дуготрајан начин, могу послужити као пример да човек не може радикално да мења лествицу вредности.

Ради се о томе да један део спектра вредности има људски или субјективан карактер, док други део има надљудска или несубјективна својства. Поред тога што многе вредности ствара и конзумира, човек се налази у позицији субјекта који оцењује и оне вредности на које не може битно да утиче, али из тога не следи да је објективно важење свих вредности подложно људској субјективизацији и релативизацији. Критикујући антропологизам и историцизам, оснивач феноменологије је истакао да „постоји важење просто-напросто или 'по себи', које је оно што је чак и кад га нико не реализује и кад га ниједно историјско човечанство никад не би извршавало” (Хусерл, 1967: 39). То значи да начин на који оцењујемо највише вредности, као и начин на који их међусобно рангирамо, може да утиче само на њихово субјективно важење, на њихово важење за нас, а не и на њихово објективно важење, тј. не и на ниво њихове достојности да буду цењене, на степен у коме треба да буду поштоване. Насупрот ономе што смо претходно рекли о немогућности радикалне револуције поретка вредности, неко би могао да каже да живимо у времену у коме је извршена успешна аксиолошка инверзија, утолико што данашњи људи масовно дају предност материјалним добрима у односу на духовне или идеалне вредности. Међутим, овакво стање ствари у актуелном систему вредности представља доказ само за то да људи могу да буду систематични у субјективном или произвољном одношењу према лествици различитих добара, а не и потврду да су материјалне вредности објективно достојније, не и да је оправдано да буду поштованије или вољеније од духовних.

Уосталом, људи масовно крше логичке принципе, принципе ваљаног мишљења, али из таквог кршења не следи то да поменути принципи престају да важе као норме онога што је исправно. Аналогно томе, наше ненамерно или намерно грешење у оцењивању, дезавуисање или скрнављење вредности, не доводи у питање нормативно важење онога што оцењујемо и онога према чему изражавамо свој вредносни став, и управо у овој разлици садржани су несубјективни аспекти достојности поштовања и објективност позиције на скали вредновања. Сагласно Шелеровим увидима о поретку љубави (*ordo amoris*) као поретку вредности, реч је о томе да човек у свом емоционалном

животу може фактички више да поштује и да воли нешто што има мањи нормативни значај, тј. да прецењује нешто што је мање достојно поштовања и љубави, или да фактички потцењује, да мање поштује и воли оно што има виши аксиолошки ранг, али ово разилажење између фактичког и нормативног не може да угрози важење исправне универзалне лествице вредности. Та лествица је исправна и универзална зато што је заснована на слојевитој онтолошкој структури универзума, а унутар ње сфера духовног заузима више и вредније место од материјалне реалности. Све што се може догодити путем дивергенције између фактичког и нормативног поретка вредности јесте духовна пометеност или залуђеност људи који се налазе у поменутом расконару, слично забунама које нам се догађају онда када не поштујемо елементарне логичке принципе. Управо о таквој залуђености ради се и у данашњој масовној привржености материјалистичком систему вредности, зато што се унутар њега упорно тражи нешто што се због онтолошке структуре универзума никада не може добити – већа пуноћа и дуже трајање телесних ужитака у односу на духовне радости.

Према Шелеровим речима, од динамике мог емоционалног живота

„зависе и предмети које спознајем опажајима и мислима, као и све оно што хоћу, што одабирам, чиним, правим и постижем. Из тога закључујем да је свака врста ваљаности, или пак лажности и наopakости мог живота одређена тиме ... да ли постоји *објективно ваљан поредак* мојих љубавних побуда и побуда моје мржње, мојих склоности и несклоности, мојих многоstrukих интереса за ствари овог света” (Шелер, 2011: 81).

Његови увиди имплицирају то да је штета која настаје фактичким емоционалним кршењем универзалне и објективне лествице вредности много већа од оне до које се долази када се не поштују принципи ваљаног мишљења, зато што вредносна дезоријентација има за последицу погрешан укупни живот, а не само погрешне когнитивне процесе, погрешке у једном сегменту живљења. Квалитетан живот заснива се на усклађености властитих емоционалних преференција са аксиолошком достојношћу преферираних објеката, зато што тада постоји потпуна онтолошка и космолошка подршка за постизање одрживог личног благостања. При томе, у животу сваке личности, њене емоције конституишу њену фактичку лествицу вредности, која може бити у складу или у нескладу са онтолошки заснованим поретком достојности, а поклапање фактичког и нормативног зависи од тога да ли се њен емоционални живот одвија на суштински или несуштински начин. Као што смо раније истакли, емоције могу погрешно обављати своју суштинску функцију, која се састоји у истинитом сагледавању објективног поретка вредности, али се почињене грешке ове врсте могу и кориговати у наставку емоционалне динамике, чиме се постиже бољи квалитет живота.

Дакле, постоји директна веза између исправних емоција и исправне лествице вредности, као и између погрешних емоција и погрешне лествице вредности, при чему се на емоционалним грешкама може учити, и тако напре-

довати у сазревању властите личности. Управо емоционална динамика љубавних склоности и љубавних разочарења најбоље може поучити људска бића о томе која је њихова стварна улога у универзуму, и на тај начин допринети хармонизацији онога што је субјективно и онога што превазилази субјективност у сфери вредности, као и у драми светских догађања.

РАДОЗНАЛОСТ И СТИД КАО ПРИМЕРИ СУШТИНСКИХ ВЕЗА ИЗМЕЂУ ЕМОЦИЈА, ВРЕДНОСТИ И УЧЕЊА

Емоције не само да нас поучавају о смислености и сврховитости властитог постојања, кроз пружање оријентације у укупном поретку вредности, него и суштински утичу на процес учења у најширем смислу, на стицање знања у било којој области. Као што смо видели, Шелер је указао да од њих подједнако зависи и опажање и боље упознавање објеката у нашој околини, и стицање различитих конкретних вештина, пошто се наша пажња и енергија дистрибуирају сходно нашим емоционално устројеним вредносним оријентирима и приоритетима. Према његовим речима, „судбина и околина почивају на истим факторима човековог *ordo amoris* и разликују се само по димензији – судбина припада временској, а околина просторној димензији” (Шелер, 2011: 85). То да постоји нешто што је заједничко судбинским и срединским датостима, у том смислу што се у оба случаја ради о нечему што значајно превазилази наше изборе, јесте прилично очигледно. Међутим, знатно мање је евидентно то да су и наша судбина и наша околина подједнако условљени поретком наших љубавних побуда, да оно што нам се упорно понавља у времену и простору директно зависи од тога шта и колико волимо. Реч је о томе да чак и оно што нам се чини да је пука игра случајности, у току догађаја или у врсти објеката који се појављују у нашем видном пољу, представља нешто много више од коинциденције, јер изражава наше љубавне афинитете.

Указујући да „љубав и мржња нису једнако изворни... [јер – М. Г.] наше срце је примарно одређено да воли, а не да мрзи” (Шелер, 2011: 115), немачки филозоф је желео да скрене пажњу на то да је љубав наш истински водич кроз живот, да је радозналост оно што претходи упознавању самога себе и сазнању спољашњег света, те да су и негативне емоције, попут мржње, само последице непријатних искустава до којих нас доводи љубавна склоност да откривамо ствари које су нам претходно биле непознате. Када је реч о повезаности судбине и околине у животима конкретних личности, овај мислилац истиче да та веза подразумева „индивидуално суштинско саприпадништво човековог карактера и догађања око њега и у њему самом” (Шелер, 2011: 85). У питању је то да у животу сваког човека постоји дубља усклађеност између онога што он носи у себи, његових унутрашњих склоности и талената, и спољашњих околности које му се саме од себе дешавају, намештају или устројавају, што је многе филозофе наводило на помисао о уређености животних догађања у виду

престабилиране хармоније, или перманентног вођења личности од стране божанске промисли. Колико год овакве идеје могле деловати спекулативно, сумњиво или опскурно, у њима се налази барем делић истине, који се састоји у томе да постоји дубока веза између усмерења и приоритета индивидуалне радозналости, њихове усклађености или неусклађености са вредносном достојношћу предмета интересовања да буду преферирани, тока животних догађаја и њихових повољних или неповољних исхода. Напоменимо и то да овде није реч о фаталистичком начину размишљања, о инсистирању на томе да је свакоме унапред (пре)суђено како мора живети, зато што изложено схватање не пориче могућност бирања између исправне или погрешне љубави/радозналости, између посвећености достојним или недостојним предметима интересовања. У сваком случају, љубавна радозналост је емоција на основу које се успостављају исправни или погрешни вредносни приоритети, а путем њих се подстиче процес учења. У крајњој линији, то шта и како нека личност учи, да ли стиче исправно или погрешно знање, највише зависи од тога шта, како и колико она воли, што значи да је за ваљано упознавање неког предмета најважније да се он претходно заволи, сразмерно његовој објективној и иманентној достојности вољења. Према Шелеровим увидима, нашем опажању и упознавању било ког објекта претходи индивидуална заинтересованост и доживљај његове важности, јер „пре него што дође до опажања, и пре него што ствари које су у даљини постану део наше околине, ми чујемо изворну најаву вредности: 'Овде нечег има!'" (Шелер, 2011: 84). При томе, не ради се само о опажању објеката у спољашњем простору, већ и о придавању важности и о селективном обраћању пажње на школске предмете, сходно субјективном афинитету и осећају њихових посебних вредности за развој властите личности.

Стид је по много чему другачија емоција од радозналости, између осталог и због тога што укључује осећање непријатности, али је, такође, веома важна за учвршћивање система вредности, а тиме и за сазревање у смислу усавршавања личности. Заправо, могло би се рећи да су љубавна радозналост и стид комплементарне емоције, зато што је у првом случају у питању сила привлачења, заинтересованост која нас вуче ка нечему, док је у другом случају посредни сила одбијања, осећање које нас спречава да се ангажујемо око мање вредних циљева. Радозналост је несумњиво много важнија за учење и ниво образованости, за стицање разних специјалистичких (понекад сувишних и ирелевантних) знања, а стидљивост је неупоредиво значајнија за процес васпитавања и степен постигнућа узорног владања, за изградњу целовите и хармоничне личности. Како смо претходно већ указали, поред тога што је важна за учење специјалистичких знања и вештина, радозналост има значајну функцију и у откривању властите судбине, у проналажењу свог магистралног животног пута, али је за измирење унутрашњих супротности и за интегрисање људског бића пресуднија улога стида.

Супротстављајући се Џејмс-Лангеовој теорији емоција, из које следи то да је стид само последица унутрашњег и спољашњег притиска, Шелер објашњава да ово осећање има суштински примат у односу на каузалне процесе, јер се тиче човековог специфичног положаја у космосу, његове разапетости између уздицања изнад природе и припадања природи. Према увидима феноменолошког филозофа, стид проистиче из несклада између човекових духовних и телесних потреба, и у њему се додирују „дух и месо, вечност и временитост, суштина и егзистенција” (Шелер, 2011: 294). Међутим, овај феномен није само израз дисхармоничности, већ је и начин њеног превазилажења, тј. постицања хармоничне личности, зато што је стид уједно и чувар виших вредности, у том смислу што укључује људску несклоност да се буде попустљив према нижим побудама. Сматрајући да стид није производ моралног васпитања, него његов корен, Шелер истиче и следеће: „васпитање пре свега треба да дозволи да се осећање срама слободно развија ... мора да учини да људи послушнују то осећање и да води рачуна о томе да оно не буде већ рано угушено размишљањима о користи” (Шелер, 2011: 316). Насупрот данашњем распрострањеном схватању да је стидљивост нека врста хендикеп и препреке у пробитачном прављењу каријере, можемо се сложити са немачким филозофом у погледу тога да потискивање стида много више штети него што користи укупном развоју људских личности у савременом друштву. Аргумент за ову тврдњу садржан је у увиду да је стрпљиво неговање личног интегритета, које се подупиरे уважавањем стида, много важније за људско благостање од бенефита које пружа користољубиво калкулисање. Дакле, стид је помоћник исправне љубавне радозналости, осећање које омогућава да се љубавна динамика постепено и неометано одвија, да се слободно развија све док се потпуно не искристалише свест о истинским вредностима, и док се не постигне одлучна опредељеност за њих. На тај начин, управо комплементарност и савезништво између радозналости и стида омогућују учење које је нешто више од досезања многозналаштва, стицања бројних диплома и пословних референци, зато што је исход таквог учења нешто најважније – умеће квалитетног живљења.

ЗАКЉУЧАК

У нашем времену доминира материјалистички систем вредности, зато што су данашњи људи масовно опредељени у правцу стицања материјалних добара и трагања за разноврсним телесним, чулним, задоволствима. Чак и онда када је присутно преферирање менталних узбуђења и ужитака у сфери имажинације, најчешће се њиховом постизању стреми кроз опредељеност за ажурност у куповању и коришћењу софистицираних материјалних оруђа, тј. техничких достигнућа, у виду дигиталних медија и информационих процесора најразличитијих врста. У домену образовања, оваква вредносна оријентација манифестује се на тај начин што се све више инсистира на стицању примен-

љивих и исплативих знања, уз маргинализацију оних облика учења који не доносе директну материјалну корист. Међутим, колико год да актуелно стање ствари сведочи о победоносним капацитетима материјалистичког система вредности, из нашег претходног разматрања о истинитим емоцијама и исправном поретку вредности следи то да духовна или идеалистичка вредносна оријентација има значајне предности у односу на супротну позицију, посебно када је у питању процес учења.

Аргументи који су садржани у нашем претходном излагању, а који подупиру тврдњу о томе да идеалистички систем вредности боље утиче на учење од материјалистичке вредносне оријентације, немају емпиријски и друштвено-историјски карактер, већ теоријско и појмовно упориште. Сагласно овде примењеној феноменолошкој методи мисаоне анализе, фактичка моћ или немоћ антрополошких својстава и склоности, у датим друштвеним и историјским околностима, није валидан аргумент по питању њихове вредности или безвредности. Оно што јесте ваљана појмовна аргументација о разматраним стварима тиче се сагледавања процеса учења у склопу целине људског живота, поимања људског живота у склопу целине универзума и универзалне скале вредности, као и сагледавања суштине емоција у склопу онтолошке структуре људског бића и у оквиру односа делова те структуре према аксиолошком устројству универзума. Сматрамо да су таквим феноменолошким сагледавањем пружени теоријски утемељени аргументи у прилог тези да емоције обављају своју суштинску функцију онда када људско биће усклађују са идеалистички фокусираном лествицом вредности, као аксиолошки истинитим и исправним поретком, и да таква вредносна оријентација оптимализује процес учења, тј. доводи га у функцију обезбеђивања хармоничне целине у људском животу.

Идеалистички систем вредности има значајне едукативне предности у односу на материјалистички систем, зато што укључује љубавну посвећеност предмету проучавања, стрпљивост, пожртвованост и несебично подређивање нечему што се сматра вредним по себи, независно од тога какву и колику материјалну корист можемо извући из таквог учења. Ради се о томе да материјалистичка оријентисаност ка искоришћавању предмета о којима стичемо сазнања нужно доводи до недостатка стрпљења да се они ваљано упознају, док управо непрагматички и идеалистички приступ учењу доноси целовито и квалитетно знање. Поред тога што су сазнајни исходи учења већи онда када се према њему односимо као самосврховитом циљу, а не као пуком средству за нешто друго, духовно задовољство које прати сазнајни процес је неупоредиво трајније од било ког телесног ужитка, или од оних радости које нам може пружити уновчавање властитог знања и стицање материјалних добара путем њега. Када је реч о менталним задовољствима која се данас масовно постижу путем материјалних достигнућа у виду дигиталне технике, иако то на први поглед не делује тако, њихов интензитет и разноврсност су мањи од очекиваног, зато што технокултура, много више од

идеалистичке културе, брзо изазива досаду и намеће стереотипну стандардизацију. Ова тема свакако заслужује ширу елаборацију, али ћемо то оставити за неку другу прилику, како не бисмо значајно изашли из оквира овде предузетог разматрања.

Да закључимо, емоционални процеси и усвајање исправног система вредности, тј. аксиолошке оријентације која има духовно-идеалистичка обележја и која је онтолошко-космолошки заснована, подстичу процес учења који је усмерен на формирање целовите и хармоничне личности. Филозофски разлог ове суштинске повезаности између разматраних чинилаца учења и његовог финалног производа тиче се тога да је нужен услов за постигнуће унутрашње хармоније људског бића садржан у човековом усклађивању са структуром света и са универзалним поретком вредности.

Литература

- Хусерл, Е. (1967). *Филозофија као строга наука*. Београд: Култура.
Шелер, М. (2011). *Есеји из феноменолошке антропологије*. Београд: Федон.

Milanko J. Govedarica

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

EMOTIONS, SYSTEM OF VALUES AND LEARNING

Summary

In its character, this paper represents a theoretical, and not empirical research. In it, we start from the hypothesis that the basic concepts of school psychology cannot be derived from experience in an established manner, but that their meanings ought to be defined independently of empirical evidence. At the center of the research, there is the influence of emotional acts on the process of learning. In the context of this consideration, we start from the hypothesis that emotions constitute a system of values, and that they affect considerably the type, degree and outcome of learning via the established value orientations. From the methodological aspect, the paper represents a phenomenological examination of the essence of emotions, on the basis of the author's own phenomenological reduction and ideation, as well as through his immanent analysis of the relevant phenomenological texts by Max Scheler. The main result of this research is in the provision of theoretical arguments to support the thesis that idealistic value orientation is much more encouraging for the process of learning than the materialistic one. Furthermore, the explanations about the sense in which the emotion of shame has a great significance for personality formation are also provided.

Key words: *emotions, values, learning, curiosity, shame.*

Ксенија Љ. Крстић*
Универзитет у Београду, Филозофски факултет

ЕМОЦИЈЕ УЧЕНИКА: ДЕЛИЋ КОЈИ НЕДОСТАЈЕ

Апстракт: У последње две деценије широко је прихваћена идеја да емоције нису само споредни феномен присутан у школском контексту, без икакве функције и сврхе. Велики број истраживања указује да емоције имају значајну улогу у процесу наставе и учења. Емоције су значајне због свог утицаја на процес учења и школско постигнуће, али емоционално добробити и развој социоемоционалних вештина ученика, треба посматрати као образовни исход важан сам по себи. У овом раду анализирани су природа и разноврсност академских емоција, као и њихова улога и значај у процесу наставе и учења. Приказани су резултати великог броја истраживања која указују да су емоције значајне за учење, мотивацију ученика, ангажовање и ентузијазам у учењу, школско постигнуће, доживљај самоефикасности, самопоштовање ученика, као и социјалне односе са вршњацима и наставницима. Посебна пажња посвећена је концепту социоемоционалних вештина. Приказани су најзначајнији модели социјалних и емоционалних вештина, структура и природа вештина које обухвата. Социоемоционалне вештине односе се на емоционалну регулацију, односе са другима, сарадњу, оријентисаност на задатак, отвореност и сложене вештине. Ове вештине нису урођене, већ се уче и развијају у процесу социоемоционалног учења. На крају рада разматране су импликације ових сазнања о академским емоцијама и социоемоционалним вештинама за педагошки рад учитеља.

Кључне речи: емоције, академске емоције, социоемоционалне вештине.

Емоције су саставни и неизоставни део наших свакодневних активности, оне су покретач, пратећи субјективни доживљај и евалуација наших активности и наших реакција на догађаје у свету око нас. Као и у вези са многим другим феноменима, у психологији не постоји сагласност у вези са дефиницијом емоција, али већина теоретичара и теоријских приступа изучавању емоција одређује емоције као вишедимензионални конструкт. Једна емоција истовремено подразумева: (1) евалуацију догађаја на које емотивно реагујемо; (2) низ физиолошких промена у организму; (3) специфичну експресију, израз лица и

* kkrstic@f.bg.ac.rs

тела, који су често културолошки обојени; (4) когнитивне процесе; (5) субјективни доживљај целокупног стања; и (6) испољено понашање или спремност да се на одређени начин реагује (Scarantino, 2016; Shuman & Scherer, 2014). Као такве, емоције су врло присутне у животу детета, нераздвојиви су део игре али и сваке ситуације учења (Ивић, 1981; Schutz & Pekrun, 2007).

Данас је већ широко распрострањена идеја да школско учење није само когнитивни процес, већ културни, социјални и међуљудски, па је учење одређено и квалитетом односа и интеракција ученика са вршњацима и наставницима (Baucal & Altaras Dimitrijević, 2016; Brackett, Rivers, Reyes, Salovey, 2012; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Крстић, 2016). Учионица је средина испуњена емоцијама (Pekrun, 2014; Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004). Деца школског узраста проводе у школи и у учењу велики део свог свакодневног времена, па у том контексту, свакодневно, доживљавају и бројне и разноврсне емоције: узбуђење и изненађење током учења, наду и понос у вези са постигнућем, анксиозност или стид због неуспеха, досаду током часова, затим, дивљење, завист, емпатију, љутњу и сл. у односу према вршњацима или наставницима.

У последње две деценије све је присутније сазнање да емоције нису само споредни феномен присутан у школском контексту, без икакве функције и сврхе (Pekrun & Stephens, 2012). Све је већи број истраживања која указују да емоције имају значајну улогу у процесу наставе и учења (Ahmed, Van der Werf, Kuiper, Minnaert, 2013; Pekrun, Goetz, Titz, Perry, 2002). Емоције повезане с учењем утичу на когнитивне процесе и сам процес учења, на постигнуће ученика, на њихово добростање и ментално здравље и кључне су за одржавање и развој базичне дечје радозналости (Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun, Sutton, 2009; Hidi & Reninger, 2006). Емоције су врло често пратилац сложених когнитивних активности, истовремено утичу на пажњу ученика, избор стратегија и само-регулацију учења, као и на интересовање и мотивацију за учење и ангажовање у академским активностима (D’Mello & Graesser, 2012; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Schutz & Pekrun, 2007). Због тога, боље познавање и разумевање развоја и деловања емоција у школском контексту пружају могућност да се позитивно делује на учење и постигнуће ученика. Ове емоције, повезане са процесима наставе и учења у школи, интеракцијама у одељењу и школским постигнућем називају се *академске емоције* (Pekrun et al., 2002).

АКАДЕМСКЕ ЕМОЦИЈЕ

Академске емоције су бројне и разноврсне, а свака од њих је врло комплексна (Schutz, Hong, Cross, Osbon, 2006). Емоције могу изазвати и подстаћи различите школске ситуације: интеракција с наставником, похвала или критика, атмосфера у одељењу, оцењивање или контролни задатак, заједнички рад и дискусија на часу, учење нове лекције и неко ново сазнање, решавање

задатака и сл. На пример, ученик може бити анксиозан у вези са предстојећим контролним задатком, бринуће о теми коју слабије зна, због тога ће осећати нелагоду и нерасположење, срце ће му убрзано куцати, дланови се знојити, имаће забринут израз лица и жељу да избегне контролни (Boekaerts & Pekrun, 2015). Поред анксиозности, ученик може осећати олакшање када контролни прође, понос и задовољство ако је добро урадио задатке, беспомоћност ако не напредује у учењу или досаду када треба да ради домаћи и вежба за контролни, итд.

Све ове емоције могу бити јачег или слабијег интензитета, више или мање учестале. Могу бити усмерене на активност (учење, решавање, вежбање) или резултат активности (успех или неуспех). Поред тога, академске емоције се могу, с обзиром на домен, поделити на:

- 1) емоције у вези са постигнућем,
- 2) емоције у вези са темом или садржајем,
- 3) епистемичке емоције, и
- 4) социјалне емоције (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Pekrun, 2014).

Емоције у вези са постигнућем односе се на различита емоционална стања која прате саму активност учења, вежбања и решавања задатака, као и резултат тих активности, успех или неуспех. У школском контексту, најчешће емоције у вези са постигнућем су уживање у учењу (активност) и нада и понос услед успеха, односно анксиозност и стид услед неуспеха (резултат).

Емоције у вези са темом односе се на сам садржај који се учи. Ученик може осећати гађење и нервозу када учи неки садржај из биологије или медицине, може осећати емпатију или бригу према књижевном лику, заинтересованост у вези са садржајем из географије и сл. Ове емоције јако су важне за подстицање и одржавање интринзичке мотивације ученика за учење конкретног садржаја.

Епистемичке емоције изазване су когнитивним, интелектуалним изазовима и проблемима током учења и решавања нових задатака. Изненађење новим открићем, радозналост, или збуњеност, фрустрираност услед нерешеног проблема и сл., примери су ових емоција, веома важних за учење нових садржаја и вештина, одржавање радозналости и подстицање креативности ученика.

Социјалне емоције настају у односу ученика са наставником и вршњацима, као што су симпатија, дивљење, емпатија, поштовање, завист, љутња, несигурност и сл. Ове емоције саставни су део одељенске климе и у великој мери утичу на квалитет интеракције ученика са наставником и вршњацима, као и на процес наставе и учења у одељењу (Pekrun, 2014).

Да бисмо боље разумели улогу и ефекте емоција за процес учења и постигнуће ученика, неопходно је да знамо и разлике између емоција с обзиром на њихову валенцу и активацију. С обзиром на валенцу, академске емо-

ције се могу поделити на позитивне и негативне емоције. Ова подела односи се на субјективни доживљај ученика, колико су за њих одређени емоционални доживљаји пријатни или непријатни. Позитивне академске емоције ученика подстичу мотивацију за учење, олакшавају памћење, утичу на доживљај самоефикасности, подстичу креативност и дивергентно мишљење и сл. (Hascher, 2007; Pekrun et al., 2002; Schutz et al., 2006). Међутим, не значи да су позитивне емоције увек пожељне и да увек воде ефикаснијем учењу и бољем постигнућу. Као што ћемо у наставку видети, позитивне емоције, као што су опуштеност, задовољство и сл. ако су превише интензивне, имаће негативне ефекте на учење, ометајући пажњу, концентрацију и запамћивање и водиће прекиду активности, залагања и учења. С друге стране, негативне емоције имају негативан утицај на учење: ремете пажњу, снижавају мотивацију, отежавају присећање, подстичу одустајање од учења и решавања проблема, воде негативним ставовима према учењу и школи, и последично ка раном напуштању школовања (Boekaerts, 2007; Finlayson, 2014; Hamre & Pianta, 2005; Krstić, Lazarević & Stepanović Plić, 2016; Radišić, Videnović & Baucal, 2015; Simić & Krstić, 2014). Међутим, негативне емоције, иако непријатне за ученика, могу подстицајно деловати и интензивирати активност учења, као, на пример, када анксиозност и страх од лоше оцене подстакну ученика да дуже и више учи пред контролни (Peixoto, Sanches, Mata, Monteiro, 2016; Turner & Waugh, 2007).

Истраживања показују да су позитивне и негативне академске емоције ученика повезане са различитим стратегијама обраде података, решавања проблема и метакогнитивним вештинама, па и да имају различиту улогу и значај за учење. Њихово дејство није одређено само квалитетом саме емоције, већ зависи и од садржаја који се учи, тежине задатка, социоемоционалне климе у одељењу, важности учења и постигнућа за ученика, вредовања школе и постигнућа у породици и ширем друштву, захтева и очекивања која се постављају пред ученика итд. (Ashcraft, 2002; Brown, Brown & Bibby, 2008; Hascher, 2010; Крстић, 2015; 2016; Pekrun et al., 2002).

Поред валенце, тј. разликовања позитивних и негативних емоција, за разумевање улоге и значаја емоција за постигнуће ученика и школско учење, неопходно је и разликовање емоција које активирају, подстичу на активност, као што су уживање, понос, анксиозности оних које имају супротан, деактивирајући ефекат, које успоравају, коче или онемогућавају активност и учење, као што су досада, беспомоћност, опуштеност (Ahmed et al., 2013; Pekrun et al., 2002; Pekrun, 2006).

Дакле, када се укрсте два критеријума за разликовање академских емоција, валанца емоција и њихово активирајуће деловање, добијају се четири категорије: позитивне активирајуће емоције, позитивне деактивирајуће, негативне активирајуће и негативне деактивирајуће емоције.

Шетамски, ова подела академских емоција може се приказати на следећи начин:

		активација	
		деактивирајуће	активирајуће
валенца емоција	позитивне	позитивне деактивирајуће: олакшање, опуштеност	позитивне активирајуће: уживање, понос
	негативне	негативне деактивирајуће: досада, беспомоћност	негативне активирајуће: анксиозност, стид

Слика 1. Шетамски приказ поделе академских емоција према валенци и активацији

Истраживања показују да је дејство емоција на школско учење и постигнуће ученика, посредовано већим бројем различитих когнитивних и мотивационих фактора, као што су интринзичка и екстринзичка мотивација ученика, стратегије учења, когнитивни ресурси, индивидуална или спољашња регулација учења, стратегије регулације емоција (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006). Поред тога, емоције могу имати различито дејство на учење и постигнуће код различитих ученика, зависно од њиховог ранијег искуства, важности садржаја који се учи, вредновања учења и постигнућа у породици и ширем друштвеном окружењу, очекивања и захтева које родитељи и наставници постављају пред ученика, личних циљева и бројних других индивидуалних фактора (Ahmed et al., 2013; Pekrun, 2006; Turner & Waugh, 2007).

Када говоримо о значају и утицају емоција на учење и постигнуће, важно је нагласити њихову међусобну интеракцију. Као што емоције утичу на учење и постигнуће, доживљај (не)успеха и повратне информације о учењу и постигнућу повратно утичу на емоције ученика (Krstić, 2016; Pekrun et al., 2002).

У наставку ће бити приказани кључни налази о значају ових категорија емоција за школско учење.

ОД АКАДЕМСКИХ ЕМОЦИЈА ДО ОБРАЗОВНИХ ИСХОДА

У последње две деценије све је већи број истраживања о значају и улози емоција у настави и учењу. Резултати бројних истраживања указују да су емоције значајне за сам процес учење, јер утичу на пажњу, памћење, мотивацију ученика, стратегије учења и саморегулацију у учењу, доживљај самоефикасности, као и самопоштовање ученика. Поред тога, емоције ученика имају важну улогу и у регулисању социјалних односа са вршњацима и наставницима (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Као резултат тога, велики број истраживања показује значајну повезаност емоција и школског постигнућа ученика, током основне и средње школе (Ahmed et al., 2013; Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006; Peixoto et al., 2016; Putwain, Becker, Symes, Pekrun, 2018; Turner & Waugh, 2007).

Најчешће **позитивне активирајуће емоције** ученика у школском контексту су уживање, радозналост, понос и нада. Позитивне активирајуће емоције, генерално, утичу на усмеравање пажње на задатак, подстичу и јачају интересовање и интринзичку мотивацију ученика за учење, подржавају дубљу обраду информација, а тиме и боље запамћивање градива. Ове емоције повезане су са флексибилнијим стратегијама учења и бољом саморегулацијом учења (Boekaerts & Pekrun, 2015; Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, Goetz, 2017). У складу са тим, ове емоције повезане су и са бољим постигнућем на појединачним задацима и школским постигнућем, генерално. Уживање у учењу и узбуђење у вези са садржајем који се учи директно утичу на повећање интересовања и мотивације ученика за учење, као и на количину напора коју је ученик спреман да уложи у учење (Pekrun et al., 2002; 2017; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). Ове емоције подржавају и позитивно вредновање задатка, као и доживљај ученика да може да га реши. Уживање у учењу подстиче примену флексибилних и креативних стратегија учења, као што су елаборација материјала који се учи, повезивање са постојећим знањем, организација градива и критичко мишљење. Поред тога, уживање у учењу подстиче саморегулацију учења, флексибилно планирање, праћење и надгледање активности учења (Ainley et al., 2005; Efklides & Petkaki, 2005; Boekaerts & Pekrun, 2015; Pekrun, 2014). Изненађење, емоција изазвана неочекиваним догађајем или информацијом која се не може уклопити у постојеће знање, и радозналост, повећавају пажњу ученика, помажу присећање и подстичу интересовање и даље истраживање материјала који се учи (Vogl, Pekrun, Murayama & Loderer, 2019). С друге стране, понос може имати и негативно дејство на учење, уколико су понос, па и пажња ученика усмерена на постигнуће, поређење са вршњацима и сл. У том случају, ова емоција ће одвлачити пажњу и отежавати процесе памћења и учења. Ипак, дугорочно, жеља да се постигне исти резултат и одржи осећање поноса, имаће подстицајно дејство на мотивацију за учење и напор који ученик улаже (Pekrun, 2014; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Иако **позитивне, деактивирајуће емоције**, као што су олакшање, опуштеност, задовољство, могу имати негативно дејство на учење. Ове емоције одвлаче пажњу ученика од задатка, смањују мотивацију и напор који се улаже, утичу на површнију обраду информација и смањење ангажованости на часу или при решавању задатка. Међутим, пошто су позитивне, дугорочно доприносе одржавању мотивације за учење и рад, па су у неким истраживањима (али не свим) добијене позитивне везе ових емоција са школским постигнућем ученика (Boekaerts & Pekrun, 2015; Pekrun et al., 2002; 2017). Уколико су усмерене на окружење, друге особе или самог ученика, а не на задатак или градиво, позитивне деактивирајуће емоције подстичу размишљање о ирелевантним темама, смањују когнитивне капацитете расположиве за учење, па и на тај начин негативно утичу на постигнуће. Ове емоције имају слабију везу са саморегулацијом током учења и избором адекватних стратегија учења (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2002; 2017; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Налази о утицају **негативних активирајућих емоција** на процес учења нису једнозначни (Boekaerts & Pekrun, 2015). Истраживања указују да љутња/бес, анксиозност и стид смањују интринзичку мотивацију и интересовање за учење. Даље, љутња и анксиозност скрећу пажњу ученика са градива или задатка ка извору фрустрације, подстичу површнију обраду информација и мање флексибилне стратегије учења, као што је просто понављање. Када је у питању саморегулација, негативне емоције подстичу ученика да се ослања на спољашње вођење и организацију. Са друге стране, пошто су по природи активирајуће емоције, оне могу индуковати јаку мотивацију да се реши проблем и превазиђу препреке, подстичући на тај начин специфичну екстринзичну мотивацију. На пример, анксиозност и стид због неуспеха могу бити извор јаке мотивације и улагања додатног напора да се у будућности избегне неуспех. На сличан начин делује и збуњеност услед нерешеног задатка, подстичући ученика да испроба друга решења или уложи више напора. Међутим, налази указују да анксиозност има позитивно дејство само када је у питању решавање когнитивно мање захтевних задатака. Када се ради о сложенијим и когнитивно захтевнијим задацима, чак и мала анксиозност може бити ометајућа (Pekrun et al., 2002; 2017; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Zeidner, 2007). Треба имати у виду да су негативне емоције, посебно ако су честе и интензивне, један од кључних фактора због којих неки ученици подбацују у постигнућу и неуспевају да остваре циљеве који јесу у складу са њиховим способностима и интересовањима. Поред тога, ове емоције угрожавају самопоштовање и добростање ученика, па самим тим угрожавају здрав развој личности и здравље ученика (Pekrun, 2014).

Негативне деактивирајуће емоције које се најчешће јављају у школском контексту јесу досада и беспомоћност. Ове емоције имају негативно дејство на когнитивно и мотивационо функционисање ученика свих узраста. Погубно делују на мотивацију за учење или решавање задатка, односно подстичу мотивацију да се „побегне из ситуације”. Због тога, досада и беспомоћ-

ност подстичу одустајање од решавања проблема и учења, воде негативним ставовима према учењу и школи, па и ка раном напуштању школовања (Voeckaerts, 2007; Finlayson, 2014; Hamre & Pianta, 2005; Krstić, Lazarević & Stepanović Ilić, 2016; Radišić et al., 2015; Simić & Krstić, 2014). Поред тога, ове емоције смањују пажњу и капацитет радне меморије, а воде плићој, површнијој обради информација, без примене било које стратегије учења. Досада и беспомоћност подстичу мишљење које није у вези са материјалом који се учи, и ослањање на спољашњу регулацију учења. Најједноставније речено, када су ове емоције присутне, активност учења није. Није изненађујуће да су ове емоције негативно повезане са постигнућем ученика, на нивоу појединачних задатака или укупног школског постигнућа (Pekrun et al., 2002; 2010; 2017; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Поред тога, негативне деактивирајуће емоције повезане су са лошијом проценом сопствених способности, нижим самопоштовањем и нижом самоефикасношћу ученика.

Веза и утицај емоција и учења и постигнућа није једносмерна. Навели смо велики број података да емоције утичу на различите когнитивне и мотивационе функције, па према томе и на школско учење и постигнуће ученика. С друге стране, доживљај успеха или неуспеха у учењу и повратне информације о учењу и постигнућу повратно делују на емоције ученика (Pekrun et al., 2002; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Успех у решавању задатака, остварени циљеви, очекивано постигнуће изазивају позитивне емоције. И обратно, неуспех, неиспуњена очекивања и непостигнути циљеви узрокују негативне емоције ученика.

У овом раду, нагласак је на емоцијама ученика у школском контексту. Међутим, важно је напоменути да су за процес наставе и учења, подједнако важне и емоције наставника. До сада је у истраживачким радовима врло мало пажње посвећено емоцијама наставника и њиховом утицају на наставу и учење (Hascher, 2010; Frenzel et al., 2009; Крстић, 2016). Као и ученици, и наставници могу искусити позитивне и негативне емоције у вези с радом на часу, ученицима, наставним методама, односима и атмосфером у школи и сл. Позитивне емоције, које се најчешће помињу у контексту наставничког рада су љубав и брига према деци, уживање и задовољство у раду с децом, понос и ентузијазам (Hargreaves, 2000; Sutton & Wheatly, 2003). С друге стране, најчешће негативне емоције наставника јесу љутња и фрустрираност, затим анксиозност, беспомоћност, туга и досада. Оне су повезане са проблемима у понашању ученика, недисциплином на часу, непоштовањем школских правила, несарадљивошћу колега или непоштовањем и небригом родитеља (Hagenauer et al., 2015; Sutton & Wheatly, 2003). Емоције наставника су саставни део опште климе у одељењу и квалитета интеракције са ученицима. Емоције, као важан мотивациони фактор, у великој мери утичу и на различите аспекте наставничког рада. Наставник који доживљава доминантно позитивне емоције у школи, имаће већу мотивацију за рад, позитивнији доживљај самоефикасности, више напора улагаће у постизање циљева, налазити адекватније стратегије за управљање одељењем и процесом учења, испољаваће више креативности у свом раду, пружаће

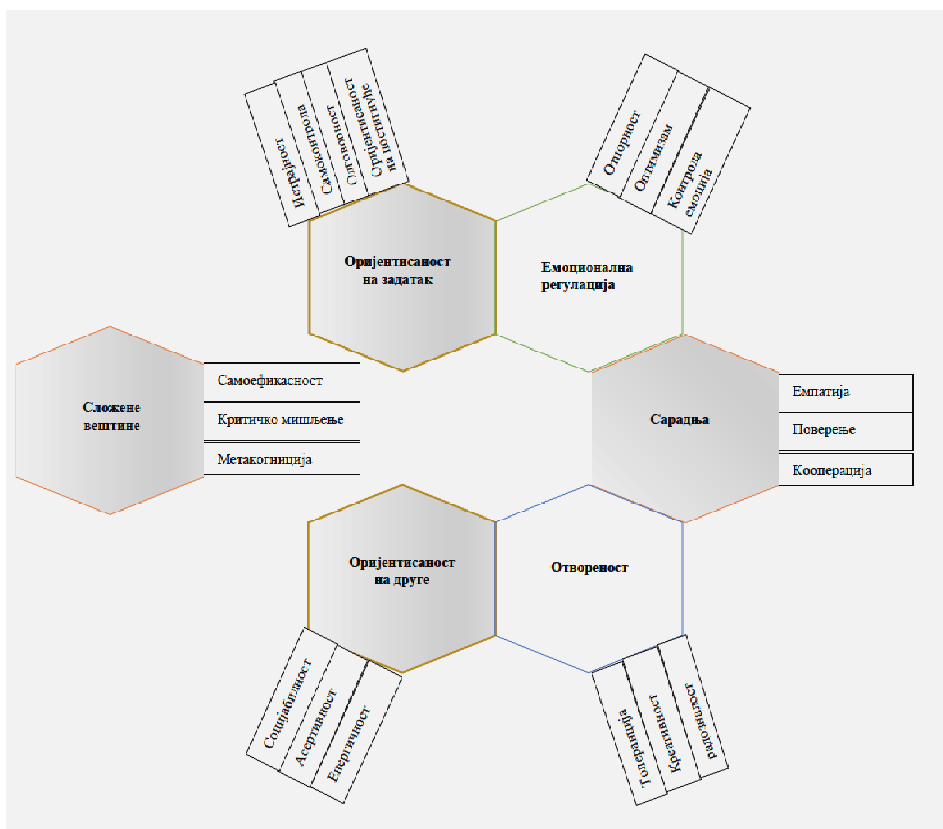
жати адекватнију подршку ученицима и сл. Истовремено, позитивне емоције наставника повезане су с ученичким позитивним доживљајем наставе и атмосфере у одељењу, већим интересовањем и вредновањем теме и задатака и позитивнијим односом према предмету и учењу уопште, као и са позитивним социјалним односима и квалитетом вршњачке интеракције у одељењу (Frenzel et al., 2009; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron, Peugh, 2012). С друге стране, негативне емоције наставника утичу на пораст нивоа стреса наставника, мању посвећеност и подршку ученицима, снижавање циљева и очекивања, али и на анксиозност и мању мотивисаност ученика итд. (Beilock et al., 2010; Pekrun et al., 2006; Reyna & Weiner, 2001; Sutton & Wheatly, 2003). Емпијски налази указују да емоције наставника и ученика делују у реципрочном односу (Košir & Tement, 2014). Педагошка и емоционална подршка наставника, посвећеност и ентузијазам, квалитет интеракције и комуникације с ученицима позитивно ће деловати на академске емоције ученика, мотивисаност и ангажовање. Истовремено, ученичке емоције ће повратно деловати на емоције наставника, на општу климу у одељењу, ентузијазам и ангажовање наставника, избор начина рада и општи доживљај свог посла и задовољство наставника (Frenzel et al., 2009; Hagenauer et al., 2015; Крстић, 2016; Pekrun et al., 2002).

Дакле, емоције су неизоставни део свакодневице ученика у школском контексту. Позитивне и негативне, активирајуће и деактивирајуће, академске емоције имају значајну улогу у процесу учења, и утичу на различите аспекте когнитивног и мотивационог функционисања ученика. Видели смо да су емоције повезане са академским постигнућем ученика и мотивацијом за учење, квалитетом интеракција које успостављају, како са наставницима тако и са вршњацима, и шире, са самопоштовањем, адаптираношћу на школу и општим добростањем ученика. Међутим, сви ови аспекти развоја личности зависе не само од емоција, њиховог квалитета, интензитета и учесталости, већ и од вештина ученика да регулишу та емоционална стања и да се „носе” са њима (Fritea & Fritea, 2013; Klapp, 2016; Vierhaus, Lohaus, & Wild, 2016). Велики број истраживача и практичара данас указује да је за развој „целовите” личности детета неопходан уравнотежен развој низа когнитивних, социјалних и емоционалних вештина потребних за успешно суочавање са свим изазовима 21. века. Све већа пажња се посвећује управо вештинама регулисања различитих емоционалних стања у различитим контекстима, као и улози образовног система у развоју тих вештина. Емоционално добростање ученика и развој социоемоционалних вештина једна су од кључних компоненти социјализацијске и васпитне улоге школе, која је предвиђена и *Стратегијом развоја образовања у Републици Србији* (Стратегија, 2012). Како бисмо указали на важност развоја социоемоционалних вештина у школском контексту, у наставку рада биће приказани структура и опис социоемоционалних вештина, емпијски налази о њиховом значају, као и могућности за унапређење ових вештина ученика у школском контексту.

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНЕ ВЕШТИНЕ УЧЕНИКА

Појам социоемоционалних вештина полази од описа компетентних особа као оних које имају способности да „створе и координишу флексибилне, адаптивне одговоре на захтеве средине и да створе и искористе могућности у окружењу” (Waters & Srouf, 1983: 80). Социоемоционалне вештине односе се на способности којима особа регулише и управља сопственим мишљењем, емоцијама и понашањем, поставља и постиже позитивне циљеве, како доживљава себе и поштује перспективу другог, успоставља и одржава позитивне социјалне односе и одговорно доноси одлуке (Elias et al., 1997; OECD, 2018). Ове вештине зависе од великог броја ситуационих фактора, развијају се кроз различите облике формалног и неформалног образовања, а повратно представљају основ и дугорочно утичу на боље прилагођавање на захтеве средине током живота, боље социјалне односе, мање емоционалних и проблема у понашању и већи академски и професионални успех (Greenberg et al., 2003; OECD, 2018). Од када се у литератури и у пракси социоемоционалним вештинама придаје све већи значај, развијен је већи број модела, па истраживачи и практичари говоре о различитом сету вештина значајних за образовни контекст. Један од њих приказан је у недавно објављеној студији OECD, у циљу припреме велике крос-културне евалуације социоемоционалних вештина деце школског узраста (OECD, 2018).

Модел структуре социоемоционалних вештина ослања се на познати петофакторски модел личности „Великих пет” (Big five personality model, McCrae & Costa, 1985; Knežević, Džamonja-Ignjatović i Đurić-Jočić, 2004), који се састоји од пет основних црта или домена личности: емоционална стабилност (неуротицизам), екстраверзија, отвореност за искуства, сарадљивост и савесност. Полазећи од тог модела, дефинисано је пет кључних домена социоемоционалних вештина: емоционална регулација (emotional regulation), односи са другима (engagement with others), сарадња (collaboration), оријентација на задатак (task performance) и отвореност (open-mindedness). Као и у случају модела црта личности, и у моделу социоемоционалних вештина, сваки од ових надређених домена састоји се од већег броја међусобно повезаних социјалних и емоционалних вештина. Поред тога, у моделу социоемоционалних вештина, овој „великој петорци” додат је и шести домен, сложених вештина (compound skills), које се састоје од две или више појединачних вештина из других домена. Структура модела, са димензијама и вештинама које обухватају, приказана је на Слици 2.



Слика 2. Структура социјалних и емоционалних вештина;
 преузето из OECD, 2018: 6

Домен **емоционалне регулације** (emotional regulation) обухвата димензије регулације стреса (отпорност) (stress resistance), оптимизма (optimism) и контроле емоција (emotional control). Овај домен односи се на вештине појединца да регулише своју анксиозност и смирено решава проблеме, као и способност да функционише у ситуацијама под притиском. Ученик са добром емоционалном регулацијом, има развијене стратегије ефикасне регулације интензивних емоција, високу толеранцију на фрустрацију и позитивна, оптимистична очекивања од себе и других. Ове вештине су значајан предиктор бројних позитивних исхода у каснијем животу и постају све значајније вештине у савременом друштву.

Домен **сарадње** (collaboration) обухвата димензије емпатије (empathy), поверења (trust) и кооперације (cooperation). Сарадљива особа показује љубавност и бригу за друге и њихову добробит, вреднује међуљудске односе и труди се да изгради и одржи блиске односе. Поред тога, ученик са развијеним

вештинама сарадљивости, има поверења у друге људе, приписује им добре намере и није злопамтило. Лако успоставља сарадњу, има добре односе са другим ученицима и наставницима, и без тешкоћа прихвата и поштује одлуке групе. Ове вештине чине основу за добру прилагођеност особе за живот у друштву и заједници, успостављање и развој блиских међуљудских односа, и неопходне су за успешну интеграцију у школском и касније радном окружењу.

Домен **односа са другима** (engagement with others) односи се на социјабилност (sociability), асертивност (assertiveness) и енергичност (energy) ученика. Ове вештине подразумевају способности ученика да успостави и одржава социјалне контакте са вршњацима и одраслим особама, да преузима улоге и одговорности у тимском раду, изражава своје ставове, мишљења и предлоге у групи, показујући при томе енергичност, ентузијазам и спонтаност. Ове вештине карактеристичне су за лидере у групном или тимском раду, за особе које су спремне да прате темпо динамичног, све убрзанијег модерног живота.

Оријентисаност на задатак (task performance) чини скуп вештина неопходних за постигнуће, извршавање задатака и остваривање циљева. Те вештине подразумевају оријентацију ка постигнућу (achievement orientation), постављање високих стандарда самом себи и тежњу да се они испуне; затим одговорност (responsibility) и истрајност (persistence) у извршавању задатака и преузетих обавеза, као и самоконтролу (self control) која обезбеђује усмереност на циљ и одолевање различитим дистракцијама на путу до његовог остварења. Ове вештине повезане су са интринзичком мотивацијом и интересовањима ученика и посебно су значајне за школско постигнуће, као и успех у професионалном животу.

Отвореност ума (open-mindedness) подразумева радозналост (curiosity), кративност (creativity) и толеранцију (tolerance) за различита мишљења и ставове. Ове вештине карактеришу ученике који воле да уче, који су заинтересовани за открића и проширивање сазнања, имају разноврсне идеје, способност да размишљају о задатку или приступе проблему из другачијег угла, истражују, уче из својих грешака. При томе су отворени за нове и другачије идеје, поштују и цене различитост у мишљењу, ставовима и понашању, прихватају људе и обичаје из других култура. Ове вештине посебно су важне у данашњем свету, у коме су учење и сарадња у етнички и културно разноликом окружењу постали свакодневица.

Последњи домен **сложених вештина** (compound skills) чине вештине које подразумевају комбинације две или више појединачних вештина из претходно описаних домена. Самоефикасност (self-efficacy) подразумева веровање ученика у сопствене способности и вештине да изврше задатак и остваре постављене циљеве. Ученици са израженом самоефикасношћу не одустају због неуспеха, тешкоће или проблема, радознали су и истрајни да дођу до решења, постављају себи високе циљеве и теже постигнућу. Самоефикасност је један од најјачих предиктора не само школског постигнућа, већ и интринзичке

мотивације за целоживотно учење, задовољства школом и студирањем на каснијим узрастима (Micić et al., 2019; Krstić et al., 2019), док је ниска самоефикасност један од фактора ризика за рано напуштање школовања (Krstić, Stepanović Ilić & Lazarević, 2016). Критичко мишљење (critical thinking) подразумева самосталност у мишљењу, способност да се мисли о проблему, трага за различитим решењима, процењује ваљаност и поузданост информација и закључака. Налази указују да је ова способност све важнија у данашње време када је доступан велики број разноврсних информација различите природе и порекла, па је неопходна способност евалуације тих информација пре него што се на основу њих донесу закључци и спроведу активности (Kuzmanović i sar., 2019; Pavlović Babić i sar., 2001). Последња у домену сложених вештина је саморефлексција или метакогниција (self-reflection or metacognition). Ове вештине подразумевају увид у сопствене унутрашње процесе и искуства, способност мишљења о сопственим мислима и осећањима, праћење и управљање њима, као и способност артикулација и комуникације унутрашњих стања. Ове вештине огледају се у одабиру одговарајућих стратегија учења, доброј процени сопствених капацитета и њиховом ефикасном коришћењу. Важне су за целоживотно учење и прилагођавање на сталне и све брже промене у модерном свету.

Други, такође врло утицајан и распрострањен модел настао је у оквиру Колaborације за академско, социјално и емоционално учење (CASEL). У оквиру овог модела, издвојено је пет кључних компетенција које су циљ социоемоционалног учења. **Свест о себи** (self-awareness) подразумева знање о сопственим осећањима, препознавање сопствених интересовања и вредности, снага и слабости, уз задржавање позитивног самопоуздања и осећаја самоефикасности. **Саморегулација** (self-management) или управљање собом се односи на вештине регулације и правилног изражавања сопствених емоција, ношење са стресом, контролу импулса, као и самодисциплину, вештине организације сопствених активности с циљем превазилажења препрека и истраживања у достизању циљева. **Друштвену свест** (social awareness), свест о другима чини низ вештина, као што су узимање у обзир туђе перспективе, емпатичност, поштовање других, као и препознавање и прихватање сличности и разлика међу људима. Вештине **управљања међуљудским односима** (relationship management) односе се на способност успостављања и одржавања узајамно задовољавајућих односа, сарадњу и комуникацију са другима, затим на одупирање социјалним притисцима, избегавање, управљање и конструктивно решавање међуљудских сукоба, као и тражење помоћи када је то потребно. **Одговорно доношење одлука** (responsible decision-making) подразумева вештине анализе ситуације и увиђања проблема, вештине решавања проблема и доношења одлука, узимајући у обзир све релевантне факторе, моралне стандарде, сигурност, могуће последице таквих одлука, као и друштвене норме и поштовање других (Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010; O’Conner et al., 2017b; Zins et al., 2004).

Као што смо у уводу поменули, сада већ значајан корпус емпиријских налаза указује на важност социјалних и емоционалних вештина за различите аспекте живота, као што су академско постигнуће, успех на послу, здравље, дужина живота, проблеми у понашању, квалитет социјалних односа, опште задовољство животом и добростање појединца. Школске оцене, академско постигнуће и каснији успех у професионалном животу, нису резултат само когнитивних способности ученика, већ у великој мери резултат деловања и социоемоционалних вештина (Blum & Libbey, 2004; Guerra & Bradshaw, 2008; Kankaraš, 2017; O’Conner et al., 2017c; OECD, 2018; Payton et al., 2008; Zins & Elias, 2006). Социјалне и емоционалне вештине не доносе само добит за ученике, већ и за наставнике. У одељењима у којима се успешно примењује програм социоемоционалног учења, наставници губе мање времена на управљање одељењем и смиривање и кажњавање непожељних, ометајућих понашања ученика. Поред тога, наставници имају доживљај веће компетентности и ефикасности у раду, мање стреса и више задовољства на послу (Cain & Carnellor, 2008; Jennings & Greenberg, 2009; Domitrovich et al., 2015; Oberle, Domitrovich, Meyers, Weissberg, 2016).

Социоемоционалне вештине нису урођене, већ се уче и развијају. Неколико до сада спроведених метастудија школских програма намењених развијању социјалних и емоционалних вештина од предшколског до узраста средње школе, показале су да се овим програмима може допринети развоју социјалних и емоционалних вештина, а унапређење тих вештина повезано је са позитивнијим односом према себи и другима, смањењем емоционалних и проблема у понашању и вишим академским постигнућем (*Center for Health and Health Care in Schools*, 2014; Diekstra, 2008; Durlak et al, 2011; Farahmand, Grant, Polo, Duffy, 2011; Garner, Mahatmya, Brown, Vesely, 2014; January, Casey, Paulson, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, Gravesteijn, 2012).

У наставку ћемо укратко размотрити суштину ових програма, односно каква је улога учитеља и школе у развоју социјалних и емоционалних вештина ученика. У литератури се о овој теми говори под различитим називима, грађанско образовање (citizenship education), образовање карактера (character-education), емоционална интелигенција (emotionalintelligence), или најчешће, социоемоционално учење (social-emotionallearning).

Како утицати на развој социоемоционалних вештина у школском контексту?

Полазећи од емпиријских налаза, могу се издвојити три кључне карактеристике успешних програма развоја социоемоционалних вештина, тј. социоемоционалног учења (O’Conner, et al., 2017a):

1. комбиновање техника усмерених на развој вештина и техника усмерених на стварање подстицајне средине;

2. програм заснован на SAFE моделу: секвенционисан, активан, фокусиран и експлицитан;
3. обезбеђена обука и подршка за наставнике.

Студије показују да највише ефеката имају програми који комбинују експлицитно подучавање социјалним и емоционалним вештинама са стварањем подржавајуће и сигурне климе у учioniци и школи, укључујући и примену одговарајућих наставничких пракси, које погодују развоју ових вештина (Heller, 2013; Elkund, Kilpatrick, Kilgus, Haider, 2018; Jones & Bouffard, 2012; Lantieri & Nambiar, 2012; Meyers & Hickey, 2014; Whitted, 2011). Технике усмерене на вештине подразумевају предавања, директно подучавање и вежбање вештина кроз играње улога и моделовање понашања. Иако су и предавања и директно подучавање социјалним и емоционалним вештинама неопходни, највећи ефекат има „уграђивање” социоемоционалног учења у наставу других садржаја. Поред тога, већи ефекат програма се постиже ако га примењују учитељи и наставници, у односу на истраживаче, консултантне или тренере који долазе ван школе (Durlak et al., 2011; O’Conner et al., 2017c). Програм треба да буде усклађен са специфичним социјалним и културолошким условима, као и специфичним потребама школе и њених ученика (Elias, 2003; Jones & Bouffard, 2012). Шире гледано, развој социјалних и емоционалних вештина није органичен само на школско окружење, па је пожељно обезбедити континуитет и повезаност социоемоционалног учења кроз образовне институције различитог нивоа (од предшколског до средње школе), као и повезаност школе, породице и шире заједнице у заједничким активностима на промовисању и подстицању социјалних и емоционалних вештина деце (O’Conner et al., 2017a; Elias, 2003).

Према SAFE моделу социоемоционалног учења, најефикаснији су програми засновани на теоријском моделу социоемоционалног учења и емпиријским налазима, који користе низ повезаних, међусобно усклађених активности усмерених на развој појединачних вештина, као што су комуникација, емпатија, решавање проблема, саморегулација, а не социоемоционалних вештина уопште. Пожељно је да се примењују разноврсни облици наставе и учења, који почивају на свакодневном искуству и реалним, животним ситуацијама, и који на различите начине ангажују ученике и подстичу их да усвајају и вежбају нове вештине. Тако на пример, социоемоционално учење може бити део пројектног и тимског рада, садржај заједничких активности и часова из различитих предмета, и предмет дискусије о искуствима у вршњачким односима и односима између наставника и ученика. Такође, ученички парламент и/или клуб, предметне секције, укључивање ученика у доношење одлука на нивоу одељења и школе, едукације и радионице о превенцији здравствених и проблема у понашању, волонтирање и укључивање ученика у активности у заједници – примери су ситуација и активности у којима се могу учити, увежбавати и промовисати одређене социјалне и емоционалне вештине ученика (O’Conner et al., 2017a).

На нивоу одељења, могуће је издвојити три фактора, који уз примену програма социоемоционалног учења, доприносе његовој ефикасности (O’Conner et al., 2017b). Први фактор односи се на климу у одељењу. Учитељи и наставници могу допринети развоју и промовисању социоемоционалних вештина у школи почевши од стварања физичких услова, обезбеђивањем материјала и примене адекватних стратегија управљања одељењем (Barnett & Hawkins, 2009; Kemple & Ellis, 2009). Још је важније неговање брижне и подржавајуће, прихватајуће атмосфере у којој је наставник осетљив и респонзиван на потребе ученика, подстиче сарадњу, тимски рад, помагање и подршку међу ученицима, атмосфере која погодује развоју квалитетних интеракција између ученика. Атмосфере у којој се ученицима постављају примерено високи захтеви, подстичу се да истражују и уче, а дозвољава да греше и уче из грешака (Durlak et al., 2011; Elias, 2003; Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013; Zins et al., 2004). За развој социоемоционалних вештина, неопходно је и успостављање топлог, позитивног односа наставник – ученик, и партнерства и сарадње са родитељима.

Други фактор на нивоу одељења односи се на стратегије подучавања. Стратегије које промовишу учење социоемоционалних вештина обухватају моделовање (учење по моделу), реаговање и директно подучавање о начинима изражавања и регулисања емоција и успостављања адекватних односа са вршњацима и одраслим особама. У активности усмерене на развој социоемоционалних вештина спадају идентификација, именовање и регулисање емоција ученика, активности усмерене на налажење решења социјалних, емоционалних и проблема у понашању, подстицање просоцијалних вештина са вршњацима, као што су размена, једнакост и правичност, презентовање модела (наставника или вршњака) пожељног понашања и реаговања у одређеним ситуацијама, подстицање отворене комуникације, давање конструктивног фидбека за тачне и нетачне одговоре, итд. (Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013; McLeod, Sutherland, Martinez, Conroy, Snyder, Southam-Gerow, 2016; O’Conner et al., 2017b; Zins et al., 2004).

Трећи фактор односи се на социоемоционалне компетенције самих наставника. Стратегије за унапређивање и развој компетенција наставника обухватају директну обуку и тренинг наставника, супервизију наставничког рада, као и технике смањивања стреса. Наставници са високим социоемоционалним вештинама, имају високо развијену самосвест и свест о другима, подржавају просоцијалне вредности и подстичу њихово усвајање и код ученика и одговорно доносе одлуке (Jennings & Greenberg, 2009; O’Conner et al., 2017b). Овакви наставници доприносе развоју позитивне емоционалне атмосфере у одељењу, имају више емпатије и боље се носе са различитим емоцијама ученика и помажу им да овладају адекватним стратегијама регулације емоција.

За примену програма социоемоционалног учења неопходна је специфична обука и тренинг наставника, као део њиховог иницијалног образовања и професионалног усавршавања, као и континуирана, систематска подршка

током саме примене програма (CASEL, 2012; Durlak et al., 2011; Denham et al., 2012; Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010; Jones et al., 2013). Тренинг социоемоционалних вештина развија свест наставника о значају емоција, као и њиховој улози у социоемоционалном учењу ученика. Може им помоћи да боље регулишу своје емоције у одељењу, да их искористе за моделовање понашања ученика, стварање позитивне атмосфере у учионици и адекватно реаговање на негативне емоције ученика (Denham et al, 2012; O’Conner et al., 2017b).

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

У овом раду, настојали смо да укажемо на значај и улогу емоција ученика, и наставника, у образовном процесу. Академске емоције нису само споредни феномен присутан у школском контексту, без икакве функције и сврхе, већ имају значајну улогу у процесу наставе и учења. Овај закључак поткрепљен је великим бројем емпиријских налаза који показују значај емоција за школско постигнуће, социјалне односе, мотивацију и самоефикасност, ментално здравље и добростање ученика. Ради бољег разумевања улоге академских емоција, указали смо на разлике између позитивних и негативних, активирајућих и деактивирајућих емоција и анализирали њихове ефекте на процес учења. Поред тога, указали смо да у образовању ученика није само значајан утицај емоција на процес учења, већ емоционално добростање и развој социоемоционалних вештина ученика, треба посматрати као образовни исход важан сам по себи. Због тога су у другом делу текста, анализирале различите социјалне и емоционалне вештине, као и услови у којима учење ових вештина има највише ефеката.

О социоемоционалним вештинама се понекад говори као о „делићу који недостаје” јер повезују академске, когнитивне вештине са вештинама неопходним за успех у школи, на послу, у породици, заједници и генерално, у животу (Elias, 2003). Истраживање развијености социоемоционалних вештина у контексту нашег образовног система, као и промовисање и подстицање развоја ових вештина и примена социоемоционалног учења у образовним институцијама, допринеће развоју младих генерација спремних за све изазове живота и рада у свету који се убрзано мења.

Литература

- Ahmed, W., Van der Werf, G., Kuyper, H. & Minnaert, A. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150–161.
- Ainley, M., Corrigan, M. & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15, 433–447.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181–185. Doi: 10.1111/1467-8721.00196.
- Barnett, D. W. & Hawkins, R. O. (2009). Behavioral interventions for preschoolers. In A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.): *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies* (School Psychology Series) (297–310). Washington, DC: APA Books.
- Baucal, A. i Altaras-Dimitrijević, A. (2016). Introduction to the special issue on socio-emotional aspects of developmental and educational processes. *Psihologija*, 49(4), 313–318.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, 1860–1863.
- Blum, R. W. & Libbey, H. P. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, 229–299.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. In P. Schutz, R. Pekrun, & G. Phye (Eds.): *Emotion in education* (37–56). Elsevier Academic Press.
- Boekaerts, M. & Pekrun, R. (2015). Emotions and emotion regulation in academic settings. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.): *Handbook of Educational Psychology* (76–90). New York: Routledge.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & Lerner, R. M. (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 5th ed., 1 (993–1028). New York: Wiley.
- Brown, M., Brown, P. & Bibby, T. (2008). „I Would Rather Die”: Reasons Given by 16-year-olds for not Continuing their Study of Mathematics. *Research in Mathematics Education*, 10, 3–18.

- Cain, G. & Carnellor, Y. (2008). Roots of Empathy: A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Well-being*, 2, 52–73.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *Effective social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Author. Retrieved June 12, 2014, from the World Wide Web <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>.
- Center for Health and Health Care in Schools. (2014). *The impact of school-connected behavioral and emotional health interventions on student academic performance. An annotated bibliography of research literature*. Washington, DC: Milken Institute School of Public Health at George Washington University. Retrieved June 12, 2014, from the World Wide Web http://www.healthinschools.org/wp-content/uploads/2016/10/CHHCS_2014-Annotated-Bibliography-FINAL1.pdf.
- D'Mello, S. & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145–157.
- Denham, S., Bassett, H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143, <http://eric.ed.gov/lkUEJ963274>.
- Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In C. Clouder, J. Argos, M. Pilar Ezquerra, L. Faria, J. M. Gidley, M. Kokkonen, et al. (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (255–312). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J., Pas, E., Becker, K., Musci, R. & Jalongo, N. (2015). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of combined classroom management and social-emotional programs. *Paper presentation at the Society for Prevention Research*, Washington, DC.
- Durlak, J. A., Weisberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432, <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Efklides, A. & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415–431.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning Programming: Current Perspectives. In A. Hargreaves et al., (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbook of Education, 23, (1017–1032). Springer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. *Educational Practices Series*, No.11. International Bureau of Education, Geneva & International Academy of Education, Brussels.
- Elkund, K., Kilpatrick, K., Kilgus S. & Haider, A. (2018). Children, Research, and Public Policy. A Systematic Review of State-Level Social-Emotional Learning Standards: Implications for Practice and Research. *School Psychology Review*, 47(3), 316–326. DOI: 10.17105/SPR-2017.0116.V47-3
- Farahmand, F. K., Grant, K. E., Polo, A. J. & Duffy, S. N. (2011). School-based mental health and behavioral programs for low-income, urban youth: A systematic and meta-analytic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(4), 372–390.
- Finlayson, M. (2014). Addressing math anxiety in the classroom. *Improving Schools*, 17(1), 99–115.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
- Fritea, I. & Fritea, R. (2013). Can Motivational Regulation Counteract the Effects of Boredom on Academic Achievement? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 135–139, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.266>.
- Garner, P., Mahatmya, D., Brown, E. & Vesely, C. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26(1), 165–189, <http://eric.ed.gov/?id=EJ1036769>.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Guerra, N. G. & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hascher, T. (2007). Exploring Students' Well-Being by Taking a Variety of Looks into the Classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(3), 331–349.

- Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13–28.
- Heller, R. (2013). Social-emotional learning. *From Practice to Policy*, 1(1), 1–8. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/FPP-Social-Emotional-Learning.pdf>
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Ивић, И. (1981). Игра детета и њена улога у развоју. *Зборник радова 5. Педагошка академија за образовање васпитача педагошких установа*, 5–23.
- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256, <http://eric.ed.gov/?id=EJ936452>.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525, <http://eric.ed.gov/lkUEJ879159>.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional learning skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65.
- Kankaraš, M. (2017). Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics, *OECD Education Working Papers*, 157, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>
- Kemple, K. M. & Ellis, S. M. (2009). Peer-related social competence in early childhood: Supporting interaction and relationships. In E. L. Essa & M. M. Burnham (Eds.), *Informing our practice: Useful research on young children's development* (5–12). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. <http://eric.ed.gov/lkRED505533>
- Klapp, A. (2016). The importance of self-regulation and negative emotions for predicting educational outcomes. Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory and upper secondary school. *Learning and Individual Differences*, 52, 29–38.
- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T. i Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Košir, K. & Tement, S. (2014). Teacher–student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 409–428.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations, special issue*, 28(3), 167–188.
- Krstić, K. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, 3, 471–490.
- Krstić, K., Stepanović Ilić, I. & Lazarević, Lj. (2016). Faktori rizika za osipanje iz obrazovnog sistema – školski, porodični i lični faktori. U D. Pavlović Babić i O.

- Jovanović (ur.), *Dijalozi u obrazovanju* 2016. Zbornik radova sa naučne konferencije *Dijalozi u obrazovanju* (77–8). Društvo istraživača Srbije.
- Krstić, K., Stepanović Ilić, I., Videnović, M. & Tošković, O. (2019). Predicting study satisfaction and drop out intentions in higher education: the case of Serbia; paper presented in *EARLI 2019 Symposium: “Should I stay, or should I go?” Adaptation and drop-out in Higher Education*; EARLI conference 2019, University of Aachen, Germany.
- Кузманић, Д., Златаровић, В., Анђелковић, Н. и Жунић-Цицварић, Ј. (2019). *Деца у дигиталном добу: водич за безбедно и конструктивно коришћење дигиталне технологије и интернета*. Ужички центар за права детета. <http://ucpd.rs/dokumenti/vodic--deca-u-digitalnom-dobu.pdf>
- Lantieri, L. & Nambiar, M. (2012). Cultivating the social, emotional, and inner lives of children and teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 27–33.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. Jr., (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710–721.
- McLeod, B.D., Sutherland, K.S., Martinez, R.G., Conroy, M.A., Snyder, P.A. & Southam-Gerow, M.A. (2016). Identifying Common Practice Elements to Improve Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Children in Early Childhood Classrooms. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 18(2), 204–213.
- Merritt, E., Wanless, S., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C., & Peugh, J. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.
- Meyers, A. B. & Hickey, A. M. (2014). Multilevel prospective dynamics in school-based social and emotional learning programs. *Journal of Cognitive Education & Psychology*, 13(2), 218–231.
- Micić, I., Šljivić, J., Gorišek, L., Conić, L.J. & Pavlović, S. (2019). PISA 2012 mathematics achievement: Interpreting the results in the context of individual and contextual predictors. *Proceedings of the XXV Scientific Conference Empirical Studies in Psychology*, vol. 25. Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Beograd, 29–31. Mart 2019.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017a). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs*, (part 1 of 4). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017b). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Teacher and classroom strategies that contribute to social and emotional learning*, (part 3 of 4). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences,

- National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017c). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Outcomes for different student populations and settings*, (part 4 of 4). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Retrieved from the World Wide Web <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. M. & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 1–21. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>.
- OECD (2018). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*. [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf).
- Pavlović-Babić, D., Krnjaić, Z., Pešić-Matijević, J. i Gošović, R. (2001). Struktura sposobnosti i veština kritičkog mišljenja. *Psihologija*, 1–2, 195–208.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <http://eric.ed.gov/?id=ED505370>.
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L. & Monteiro, V. (2016). „How do you feel about math?”: Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385–405. Doi:10.1007/s10212-016-0299-4.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Educational Practices Series No. 24*, International Academy of Education, UNESCO, <http://www.ibe.unesco.org>.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Whyllie (Eds.): *Handbook of Research on Student Engagement* (259–282). Springer.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (3–31). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (13–36). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002) Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106, 696–710. Doi: 10.1037/a0036006
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88, 1653–1670. Doi:10.1111/cdev.12704.
- Putwain, D., Becker, S., Symes, W. & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, 78–81, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.004>.
- Radišić, J., Videnović, M. & Baucal, A. (2015). Math Anxiety – Contributing School and Individual Level Factors. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 1–20.
- Reyna, C. & Weiner, B. (2001). Justice and Utility in the Classroom: An attributional Analysis of the Goals of Teachers' Punishment and Intervention Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309–319.
- Scarantino, A. (2016). The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science; In L. F. Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of Emotions*, 4th ed. (3–48). Guilford Press.
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (1–8). San Diego: Elsevier Inc.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotions in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360.
- Shuman, V. & Scherer, K. R. (2014). Concepts and Structure of Emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (13–35). New York: Taylor & Francis.
- Simić, N. & Krstić, K. (2014). School Characteristics Related to Primary and Secondary School Dropout in Serbia; saopštenje na međunarodnom skupu *The European Conference on Educational Research: The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe*; Porto, Portugal, 2–5 September 2014.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <http://eric.ed.gov/?id=EJ990237>.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020*, (2012). Službeni glasnik RS br. 107/2012. Retrieved April 23, 2016 from the World Wide Web http://www.scnis.rs/files/Закони/Strategija_razvoja_obrazovanja.pdf.

- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Turner, J. E. & Waugh, R. M. (2007). A dynamical systems perspective regarding students' learning processes: Shame reactions and emergent self-organizations. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (125–145). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>.
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K. & Loderer, K. (2019). Surprised – curious – confused: epistemic emotions and knowledge exploration. *Emotion*. Advanced online publication, <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000578>.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure*, 55(1), 10–16. <http://eric.ed.gov/?id=EJ903733>.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (159–177). San Diego: Elsevier Inc.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Ksenija Lj. Krstić

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

STUDENTS' EMOTIONS – THE LACKING PIECE

Summary

In the last two decades, the idea that emotions are not merely a side-effect present in the school context, without any function or purpose, has been widely accepted. A great deal of research indicates that emotions play a significant role in the teaching and learning process. Emotions are significant because of their influence on the learning process and school achievement, but emotional well-being and the development of students' socio-emotional skills should be seen as an educational outcome important in itself. This paper analyzes the nature and diversity of academic emotions as well as their role and importance in the teaching and learning process. The results of a large number of studies are presented, which show that emotions are important for learning, student motivation, engagement and enthusiasm for learning, school achievement, self-efficacy, student self-esteem, as well as social relations with peers and teachers. Particular attention has been paid to the concept of social and emotional skills. The most significant models of social and emotional skills are presented, as well as the structure and the nature of the skills they cover. Social and emotional skills cover emotional regulation, engagement with others, collaboration, task performance, open-mindedness and compound skills. These skills are not innate; they develop in the process of socio-emotional learning. At the end of the paper, the implications of these findings of academic emotions and social and emotional skills for teacher's pedagogical work are discussed.

Key words: emotions, academic emotions, social and emotional skills.

Јелена Д. Стаматовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ИСТРАЖИВАЧКИ ПРИСТУПИ ПРОУЧАВАЊА ПЕДАГОШКИХ ФАКУЛТЕТА – СТАЊЕ, ПОТРЕБЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ**

Апстракт: У раду се разматрају истраживачки приступи и оквири у проучавању васпитања и образовања. Избор проблема истраживања углавном утиче на избор парадигми и врста истраживања које даље усмерава истраживачке активности. Анализом садржаја часописа које издају педагошки и учитељски факултети у Републици Србији намера је била да се сагледа доминантност истраживачких приступа, врста истраживања и њиховог утицаја на теорију, праксу и практичаре, то јест наставнике. Резултати су показали да у анализираним часописима преовлађују теоријски радови у односу на емпиријска и да је доминантнији квантитативни од квалитативног и комбинованог приступа проучавању. Уочено је такође да је мање радова који износе импликације, а које се односе на саму праксу, што би био подстицај да се конструктивно повеже теорија и пракса.

Кључне речи: *истраживање, парадигма, истраживачки приступ, врсте истраживања.*

ИСТРАЖИВАЧКЕ ПАРАДИГМЕ И ВРСТЕ ИСТРАЖИВАЊА

У циљу долажења до сазнања о разноврсним проблемима васпитања и образовања примењују се различити истраживачки приступи. Оквир сваког истраживања подразумева и парадигму као оријентацију. Најопштије одређење парадигме везује се за приступ научном истраживању, односно начин избора проблема и његово методолошко решење, односно образци истраживања (Гојков, 2007; Nusén, 1988; Савићевић 1996). Такође се парадигма везује и за скуп уверења, вредности и претпоставки о природи и начинима извођења истраживања (Шевкушић, 2011). У методолошкој педагошкој литератури се може уочити да су навођени и објашњавани различити парадигматски оквири

* jelena.stamatovic22@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта ОИ 179026 „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе”, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

који су полазишта за класификацију истраживања. У даљем излагању ће само оквирно указати на гледишта парадигматских приступа која се јављају у педагошким истраживањима и која могу одредити могућа методолошка решења, да би касније упоредили и анализирали различите истраживачке приступе у конкретним контекстима којима се баве факултети који образују наставнике.

У проучавањима истраживања васпитања и образовања издвајају се парадигма *појашњавања* и парадигма *разумевања*, које се у многим аргументованим објашњењима од стране присталица стављају у контекст опонентних и искључивих парадигми, док се други аутори залажу за њихову адекватну примену и компатибилност узимајући у обзир предмете проучавања (Гојков 2006; Sekulić Majures, 2007; Cohen, Manion i Morison, 2007; Шевкушић, 2011). Парадигма појашњавања претпоставља примену емпиријско-аналитичких поступака у утврђивању стварних чињеница. Циљ је да се установе узрочно-последична повезаност и откривање претпоставки о односима двеју или више појава у оквиру репрезентативног узорка, а подаци који се добију морају бити поуздани и поновљиви. Због тога се истраживање углавном усмерава егзактном мерењу, а улога истраживача је дистанцирана у односу на истраживану ситуацију. Подаци су претежно усмерени на нумеричка обележја појава и значајну улогу у томе има статистика што претпоставља обраду и анализу велике количине података који се прикупљају у току истраживања (Shaugnessy, Zechmaister & Zechmaister, 2015). Овим је квантитативни аспект стављен у први план. Наглашавајући основне карактеристике истраживања у оквиру ове парадигме Гојков наводи следеће: утврђивање узрочно-последичних веза, квантитативни приступ, емпиријско-аналитички поступци, оптрузивно, егзактно мерење, статистички приступ и тежња ка максималној објективности (Гојков, 2006).

Ослонац у парадигми разумевања је у продубљеном схватању истраживачких појава које је усмерено према субјективности. Другим речима, у истраживању се полази од референтног оквира субјекта. Оно што одсликава методолошки аспект ове парадигме је спознавање саме појаве које полази од интуитивног сазнавања које је окренуто ка објекту истраживања и појаву сагледава у целости, холистички (Dubovicki, Mlinarević i Velki, 2018). У односу на парадигму појашњавања, парадигма разумевања у истраживањима тежи да примени што природније проматрање и сазнавање појаве, кроз природно посматрање и неоптрузивне поступке. Истраживач у овим истраживањима пледира да буде што ближи проматраној појави, у многим случајевима и као учесник у појавама. У оквиру ове парадигме у процесу истраживања акценат је на самом процесу који се дешава у динамичкој реалности ситуација, а интерпретација појаве се темељи на реалним подацима и квалитативном приступу.

О овим парадигмама се разматрало у методолошкој литератури, углавном у другој половини двадесетог века, називајући их још и *квантитативном*

и квалитативном парадигмом (Муџић, 1996; Pastuović, 1997; Sekulić Majures, 2000). Разматрања указују да је примена ових парадигми присутна у проучавању, где је квантитативна погоднија за оне појаве које се исказују квантитативним обележјима, које се могу мерити, бројати, где се утврђују каузални односи, док је друга, квалитативна, за оне појаве које се исказују својим квалитативним обележјима и које је потребно разумети (Sekulić Majures, 2007).

Овом проблематиком су се бавили и аутори који две парадигме посматрају и називају као *традиционалну* и *нову истраживачку парадигму* (Stojnov, 2005; Ševkušić, 2006; Ševkušić, 2011). По својим основним обележјима и карактеристикама издвајају се супротни приступи у начинима долажења до података у истраживању, квантитативни подаци насупрот речима односно квалитативним објашњењима, којима се описује разумевање појаве. Супротности се огледају и у месту и улози истраживача, где традиционална парадигма подразумева потпуну објективност истраживача који појаву посматра „са стране”, као независни посматрач, а нова парадигма подразумева другачију перспективу истраживача, где је он завистан од перспективе и узима у обзир и перспективу испитаника, учесника истраживања, као и то да истраживања и сазнавања нису вредносно неутрална.

У односу на парадигматски оквир, у методологији педагошких истраживања, у новијој литератури, наилазимо и на одреднице *нормативне* и *интерпретативне* парадигме (Cohen, Manion i Morrison, 2007). У методолошкој литератури дискусија о парадигматским оквирима или приступима истраживања углавном се заснивала на конкретним, аргументованим предностима дате парадигме или истраживачког приступа, али и недостацима, где су често ти недостаци апостофирани да би се нагласила предност другог приступа. Међутим, постоје и бројни аргументи који другачије сагледавају проучавање и сазнавање педагошких феномена у односу на парадигме и истраживачке приступе. Неки аутори наглашавају њихову методолошку равноправност, могућност комбиновања квантитативних и квалитативних метода у једном методолошком оквиру, али у односу на појаву која се проучава и, наравно, равноправност као нужност (Гојков, 2006; Dubovicki i sar., 2018; Mužić, 1996; Rafajac, 2001; Шевкушић, 2011). Оно што се може издојити као становиште већине јесте да проблем диктира избор приступа и парадигматског и истраживачког, који ће се истраживати. Правац је усмерен на истраживање проблема са више садржинских аспеката, подразумева примену адекватних и разноврсних методолошких алата, као и контекст у коме се проучавана појава догађа. Тиме се сагледавају различити аспекти предмета истраживања и то је пут да се квалитетније објасни и разуме комплексност проучаваних појава. Одређивање метода и истраживачких поступака усмеравају истраживачка питања и проблеми (Eisenhart & Towne, 2003).

Управо до сазнања о разноврсним питањима и проблемима у области педагогије се долази применом разноврсних истраживања. Са развојем дру-

штвених наука повећавао се и број таксономија истраживања у поменутој области. Свака врста истраживања има неке своје карактеристике које на специфичан начин доприносе да се долази до сазнања у педагогији. Матовић наглашава да се синтагма *врсте истраживања* односи на начин на који су осмишљени поједини елементи који чине истраживање, њихова повезаност и условљеност а циљ је да се што убедљивије дође до аргумената за одговоре на истраживачка питања (Матовић, 2017). Разматрања о проблематици различитих врста истраживања открива стање у методологији педагошких истраживања, утврђује се адекватност примене различитих врста у односу на истраживане појаве у области васпитања и образовања. Такође значај разматрања је и у томе што се отварају питања везана за перспективе и могућности развоја истраживачких приступа, а и саме методологије као дисциплине. Постојеће класификације истраживања везују се за конкретни критеријум. Сама класификација врста истраживања, ако се посматра из угла науке, можда и није толико битна, важнији је критеријум избора истраживања у односу на проблем који се истражује и колико су истраживачи компетентни за њихову примену (Јовановић и Кнежевић Флорић, 2007).

У односу на претходно излагање о парадигмама, уочава се да *квантитативни* и *квалитативни* приступ одређује и врсте истраживања која могу бити квантитативна и квалитативна. Ако посматрамо филозофско-научне парадигме, могу се издвојити *фундаментална* и *примењена*, односно *теоријска* и *емпиријска* истраживања. Доминантност методе у истраживању такође може бити критеријум за класификацију различитих врста истраживања: *сервеј*, *експериментална*, *компаративна*, *социометријска*, *микро* истраживања. Многа објашњења класификовања различитих врста истраживања могу се везати за нешто обухватнију класификацију на: *темељна*, *примењена* и *развојна* истраживања (Dubovicki i sar., 2018; Јовановић и Кнежевић Флорић, 2007; Кундачина и Стаматовић, 2018; Мужих, 2004; Савићевић, 1996). Циљ темељних или фундаменталних истраживања, како се још називају, усмерен је на нова сазнања која су од научног значаја и тако доприносе научној вредности сазнања у одређеном подручју. Нису директно везана за васпитно-образовну праксу, мада проблеми који се истражују могу бити емпиријске природе. Често су темељна истраживања и интердисциплинарна и баве се проблемима педагогије као науке. Она доприносе откривању теорија које се могу проверавати у примењеним истраживањима. Примењена истраживања су усмерена ка откривању начина да се општа педагошка сазнања ставе у функцију решавања непосредних практичних проблема, односно да се операционализује сазнање из темељних истраживања. Ова истраживања могу бити емпиријска, али и неемпиријска.

Проучавања у оквиру развојних истраживања акценат стављају на процесе развоја педагошких феномена, а приступ је између научног истраживања, са једне стране, и практичног искуства, са друге стране. Ова истраживања се баве

објашњавањем развојних промена које настају у функцији времена. Пример за то су акциона истраживања, евалуативна истраживања, етнографска и слично.

Важност поменутих врста истраживања огледа се у доприносу теоријским и научним сазнањима кроз темељна и примењена истраживања, односно унапређивање васпитно-образовне праксе и њено разумевање кроз развојна истраживања. Конкретизација и дубље класификације истраживања превазилазиле би потребе овог рада, зато ћемо се задржати на овој општој подели врсте истраживања, у оквиру које можемо сврстати и друге специфичније врсте истраживања.

У методолошкој литератури шире се разматрају различите врсте истраживања, тако да се може наћи велики број радова који конкретно описују карактеристике, предности и недостатке конкретних врста истраживања (квалитативна истраживања, сервеј истраживања, експериментална истраживања, акциона истраживања и сл.). Разматрање практичне примене различитих истраживања нису честа у радовима, а нарочито код нас (Гојков, 2006; Матовић, 2017).

ЗНАЧАЈ И ПРОБЛЕМИ ИСТРАЖИВАЊА У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ

Питање које се може издвојити у многим у радовима је колико истраживања у науци доприносе унапређивању квалитета праксе, односно да ли педагошка истраживања доводе директно до унапређивања образовања, школе и наставе и промене образовне политике (Вујисић Живковић, 2013; Ћерић, 2018; Кем, 2007; Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017; Slavin, 2002). Разјашњавање ових и сличних питања углавном се везује за епистемологију педагошке науке и доминантност истраживачких приступа и парадигми. Новија гледишта ових питања, као критеријум квалитета истраживања о васпитању и образовању, у први план стављају корисност и релевантност „корисницима” резултата истраживања (Nixon & Carr, 2003; Пантић, 2007). Различити приступи и покрети су имали своја објашњења за ова питања. Експериментална истраживања која су усмерена на разјашњавање и разумевање каузалних односа у васпитању и образовању су присутна већ више од једног века. Њихова поновна актуализација се наглашава нарочито на почетку 21. века, када се тежи примени резултата у циљу развоја образовне политике и праксе. Читав један покрет у САД-у, у првој декади 21. века, усмерен је на повезивање истраживања у науци са потребама праксе, а нарочито се инсистирало на експерименталном истраживању оних кључних проблема образовне политике, који ће се спроводити на случајном великом узорку и јаком контролом што већег броја варијабли. Славин (Slavin, 2002) је истицао да развој и напредак образовања може да доведе велики број експерименталних истраживања која се баве раз-

личитим аспектима педагошке праксе. Вујисић Живковић у анализи улоге педагошких истраживања у промени и унапређивању образовне политике и праксе закључује да креатори и покретачи реформе образовања траже чврсте доказе и спремни су да инвестирају у истраживања и дисеминацију њихових резултата, тако да се експеримент на случајном узорку се показао као један од стандарда у истраживању образовања на почетку 21. века, што признају и опоненти ове врсте истраживања (Вујисић Живковић, 2013: 13). Међутим, оно што се наглашава као могуће ограничење односи се на то да квантитативна истраживања не могу у потпуности одговорити професионалним потребама и етичкој природи васпитно-образовног процеса. Такође проблем се наглашава и у трансферу научних сазнања у васпитно-образовну праксу. Павловић Бренеселовић и Крњаја (2017) постављају питање шта је судбина научног чланка као извора из области педагогије. Објављен чланак је извор за друге истраживаче, афирмација аутора а основно је питање колико тај чланак утиче на промену образовне праксе. Однос основних и примењених истраживања у највећој мери по својим кључним правцима су различита управо у сагледавању значаја истраживања за праксу. Оно што Нисбет (Nisbet, 2005) види као решење је да ова два типа истраживања морају да коегзистирају и ако их посматрамо као инкомпатибилна, академско постаје маргинално а примењено површно. Један од покушаја ублажавања разлика између истраживања образовања и праксе јесте акционо истраживање као врста примењеног, развојног истраживања. Суштина је у укључивању практичара у истраживање проблема који се тичу њих и у којима је однос теорије и праксе узајамно повратан. Иако постоји доста оспоравања када су акциона истраживања у питању, ипак многи аутори сматрају да акциона истраживања могу бити добар метод за развијање теорија кроз праксу и за дисеминацију добре праксе и унапређивање квалитета образовања (Bognar 2009; Максимовић и Банђур, 2013; McNiff & Whitehead 2006; Foreman-Pech & Murrey, 2008). Оно што указује на могуће проблеме наставничке професије и истраживачких резултата јесте честа појава да наставници у научним резултатима истраживања не препознају релевантност и корисност за сопствену праксу, за разлику од акционих истраживања где сами могу да решавају себи блиске проблеме и долазе до одређених сазнања која квалитативно мењају њихову праксу (Вујисић Живковић, 2008; Пантић 2007). Могућност превазилажења поменутог проблема може се тражити и у истраживањима заснованим на критичкој педагогији као парадигми, где се однос истраживача и практичара заснива и гради на колаборацији у којој истраживач активно учествује у ситуацијама које се истражују, а практичари постају истраживачи сопствене праксе (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017). Теорија и пракса образовања се сагледава у интеракцији.

ИСТРАЖИВАЊА И НАСТАВНИЧКА ПРОФЕСИЈА

Значај истраживања за развој теорије и праксе васпитања и образовања, као и захтеви савремене школе постављају питање места и улоге истих у наставничкој професији и професионалном образовању наставника. У претходном разматрању издвојени су неки проблеми у односу на истраживање и практичаре, наставнике. Развијање истраживачких компетенција постало је потреба професионалног образовања наставника. Савремена школа која тежи континуираним променама не може остварити свој развој уколико су наставници само повремени корисници резултата истраживања професионалних истраживача, већ морају постати активни учесници у истраживањима (Максимовић и Банђур, 2013). Резултати неких проучавања показују однос будућих наставника према значају научних истраживања и праксе у њиховом образовању. Наиме, истраживање које је спровела Вујисић Живковић (2007) са студентима три учитељска факултета у Србији указује на ставове будућих учитеља да већина њих значај професионалног образовања види у знањима која се могу применити у практичном раду. Она упоређује ове са резултатима истраживања реализованог са америчким студентима и наводи сличне резултате, а то повезује са односом који се гради према научним истраживањима уколико постоји неповерење према педагошкој теорији.

Бављење научно-истраживачким радом подразумева одговарајућу теоријско-педагошку и методолошку оспособљеност и доследну примену знања и вештина у истраживањима. Кундачина (2003) методолошку оспособљеност одређује као признату способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности и праксе. Јачање улоге наставника истраживача подразумева поред методолошке компетентности и промене става према односу теорије и праксе у васпитању и образовању, али и њиховом професионалном раду. Велика одговорност је сигурно на факултетима који образују наставнике и који континуирано морају мењати, унапређивати и обогаћивати програме образовања наставника интеграцијом нових истраживачких приступа, понудом програма усавршавања наставника у области истраживања, али и дати простор практичарима истраживачима да прикажу резултате својих истраживања у публикацијама који издају педагошки факултети и тиме се афирмишу у својој струци.

МЕТОД

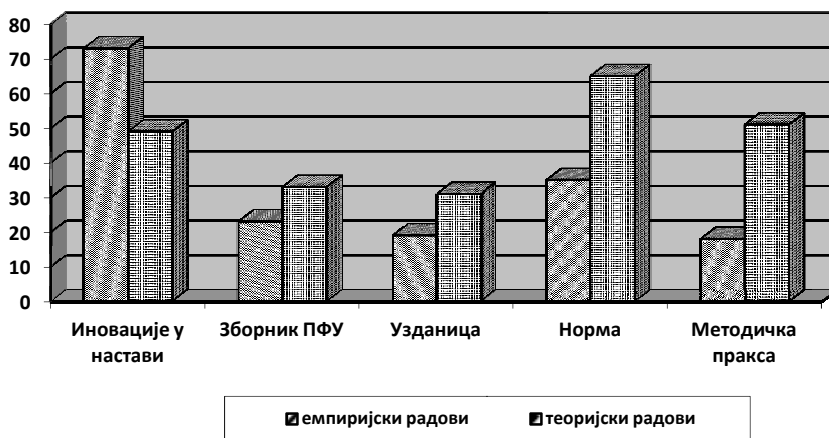
У циљу сагледавања стања и заступљености истраживачких приступа у радовима објављеним у часописима које издају учитељски и педагошки факултети у Србији, који образују учитеље, васпитаче и наставнике, намера је била да се сагледа постојеће стање у тој области и препознају могућности за развој. За утврђивање стања анализирани су бројеви часописа који су објављени у претходне три године: 2016, 2017 и 2018. година. Укупно је анализирано 397 радова у следећим часописима: *Иновације у настави*, које издаје Учитељски факултет у Београду – 122 рада (30,73%), *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу* – 56 радова (14,11%), *Узданица*, коју издаје Факултет педагошких наука у Јагодини – 50 радова (12,60%), *Норма*, часопис Педагошког факултета у Сомбору – 100 радова (25,19%) и *Методичка пракса* који издаје Заједница учитељских факултета Србије – 69 радова (17,38%). У часописима се објављују прегледни, оригинални научни и стручни радови.

У прикупљању података коришћена је техника анализе садржаја, односно протокол за анализу садржаја као инструмент. Јединце анализе су дефинисане као категорије које могу да одреде истраживачки приступ који је доминантан у раду. Утврђиване су разлике између теоријских и емпиријских приступа, односно идентификација категорија радова, стандарно коришћених у часописима, на прегледне, оригиналне научне и стручне радове. Емпиријски радови су анализирани у односу на доминантност квалитативних, квантитативних и комбинованих приступа истраживању. Поткатегорије у односу на то су: доминантне методе и природа података. Такође, анализирано је стање и у односу на област коме проучавана проблематика припада. Оно што је било значајно анализирати односи се на присуство импликација добијених резултата.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Анализом радова у наведеним часописима, намера је била да се утврди заступљеност радова у категоријама оригинални научни рад, прегледни или стручни рад. Резултати показују да је уједначен број радова који припадају овим категоријама. Оригиналних научних радова има 144 (36,27%), прегледних 131 (33,00%) и стручних радова 122 (30,73%). Узимајући у обзир да се у овим часописима објављују радови из више области које припадају разноврсној научно-обласној структури педагошких и учитељских факултета, очекивано је да буду равномерно распоређене категорије радова.

Анализирајући однос теоријских и емпиријских радова уочава се да је заступљено нешто више теоријских у односу на емпиријске. Наиме, емпиријских је 168 (42,32%), док је теоријских радова 229 (57,68%). У Графикону 1 дата је расподела емпиријских и теоријских радова према анализираним часописима.



Графикон 1. Заступљеност емпиријских и теоријских радова у часописима

Предност емпиријских у односу на теоријске радове може се уочити једино у часопису *Иновације у настави*, док код осталих часописа доминирају теоријски радови. С тим у вези нагласити статус часописа и категорију којој припадају. Наиме, једино часопис *Иновације у настави* припада категорији водећег часописа националног значаја, то јест категорија М51, док су остали у нижим категоријама. Упоредјујући резултате које смо добили посматрајући све анализиране часописе и радове са другим истраживањима, могу се уочити одступања. У истраживању које је спровела Матовић (2017), анализирајући два водећа часописа у области педагошке науке, резултати су показали предност емпиријских над теоријским радовима. Сличне резултате је добила група аутора анализирајући часопис *School Psychology Journal* у периоду од 2001. до 2005. године, и то 50,17% емпиријских и 47,65% теоријских радова (Powel, Mihalas, Onwuegbuzie, Suldo & Daley, 2008). Упоредјујући заступљеност теоријских и емпиријских радова према областима које покривају на основу проблема проучавања, добијени су резултати који су представљени у Табели 1.

Табела 1. Заступљеност теоријских и емпиријских радова по областима

Област		Теоријски радови	Емпиријски радови	Укупно
Научна област	f	20	3	23
(књижевност, филологија, математика, историја, физика, информатика...)	%	86,95	13,05	100
Педагогија	f	64	85	149
(дисциплине педагогије, укључујући и специјалну педагогију)	%	44,75	55,25	100
	f	7	6	13
Психологија	%	53,84	46,16	100
Методика наставе	f	91	121	212
(математике, српског језика, природе и друштва, физичког, музичког васпитања, ликовне културе, страних језика и сл.)	%	42,92	57,08	100

Емпиријски радови доминирају у области педагогије и области методике наставе. Велика разлика у односу је присутна код радова који припадају области конкретних наука, у већу корист теоријских радова. Наравно, за очекивати је да највише има објављених радова из области методике наставе, с обзиром на матичност факултета који издају часописе.

У теоријским разматрањима на почетку овог рада истакнути су основни правци и одлике квантитативних и квалитативних истраживања, ситуација у којима су посматрани као потпуни опозити уз немогућност комбиновања, до потребе за компатибилношћу ових врста истраживања и различитим стратегијама комбиновања. Прегледом истраживачких радова у часописима који су наведени, био нам је циљ да утврдимо који радови доминирају у односу на приступ – квантитативни, квалитативни или комбиновани. Анализа је вршена на основу увида у део рада којим се описује метод и у коме се интерпретирају резултати. На основу тога утврђено је да доминирају квантитативна истраживања – 86,54%, квалитативних је 11,63% и комбинованих веома мало 1,83%. Сличне резултате је у свом истраживању, кроз анализу два педагошка часописа, изнела и Матовић (2018). Алис и Тедли (Alise & Teddlie, 2010) наводе резултате који показују значајне разлике у коришћењу квантитативних, квалитативних и мешовитих метода у истраживању када су у питању чисте дисциплине као психологија, социологија, и примењене дисциплине, за коју наводе

образовање. Стопа преваленције за истраживање мешовитих метода већа је у примењеним (16%) у поређењу са чистим дисциплинама (6%). То произилази из потребе да се истраживачки проблеми у примењеним наукама проучавају комплексно и да свеобухватнијем сагледавању феномена управо доприносе комбиновани приступи и мешовите методе. Међутим, у анализираним часописима педагошких факултета ипак још увек је доминантна квантитативна метода. У радовима у којима је комбинован квантитативни и квалитативни приступ углавном се препознаје комбинација анализе садржаја са квантитивним приступом. Чисто квалитативни приступ у радовима анализираних часописа односио се на примену акционих истраживања, студије случаја, односно примену техника фокус група или квалитативног интервјуа. Имајући у виду претходне резултате у којима велики проценат припада стручним радовима који су у већини усмерени на праксу, мало је оних који праксу проучавају у циљу њеног унапређивања или у којој су истраживачи и практичари у колаборативном односу у истраживачким ситуацијама. Углавном се испитује стање у пракси. Недостаје интеракција теорије и праксе, што би допринело квалитету резултата истраживања.

Емпиријска истраживања доминантног квантитативног приступа примењују различите методе. Најдоминантнија је сервеј метода у оквиру које доминира техника анкетирања, скалирања, интервјуисања (таквих је 54,54%), потом мерење различитим врстама тестова (18,18%). Примена експерименталне методе је у 8,50% радова, док је примена осталих метода 18,79%. Мали је број радова у којима се комбинују технике, углавном је доминантна само једна. Највећи број радова у којима је примењена експериментална метода припада области методике наставе. Експерименти су углавном реализовани у непосредној васпитно-образовној пракси, што је Славин (Slavin, 2002) наглашавао као пут за напредак образовања.

Значај истраживачког рада лежи у томе какве су импликације резултата добијених истраживањем и како их истраживач осветљава. У анализи радова у наведеним часописима педагошких факултета импликације смо посматрали као: значјна, отворена питања истраживача (која могу произвести нове правце и проблеме истраживања), наглашене проблеме и могућности превазилажења и као конкретне препоруке за унапређивање теорије и праксе. Што се тиче анализе емпиријских радова, у мање од пола (49,10%) дате су јасне педагошке импликације, које су аутори наводили приликом интерпретације резултата или у закључцима радова. Импликације су усмерени углавном на праксу. Вујисић Живковић наглашава да већина педагошких истраживача истиче применљивост својих налаза са последичним линеарним трансфером научних сазнања у праксу, а да већина истраживача у Немачкој сматра да практична рецепција њиховог рада далеко од пожељне (Вујисић Живковић, 2013). Она такође наглашава да акумулација научних сазнања о васпитно-образовном процесу

није праћена адекватним трансфером тих сазнања у педагошку праксу. Ово треба да постане једно од питања којим се руководе истраживачи у проучавању различитих проблематика у оквиру одређене области, поготову што и сами практичари не виде као извор сазнања за свој рад резултате научних истраживања, што је наведено у првом делу овог рада. Међутим, јасне импликације научних истраживачких радова јесу пут да се смањи јаз између теорије и праксе, а може бити и утицај на промену ставова наставника, практичара о значају резултата истраживања за њихов рад. Често се истраживања васпитања и образовања планирају и реализују у оквиру научних институција, проучавајући неке опште, базичне проблеме који ретко прате и потребе актуелних питања праксе која се морају брзо решавати и пратити. Тиме наставници и стручни сарадници постају углавном корисници резултата научних истраживања и нису у позицији да активно истражују, мењају и унапређују васпитно-образовну праксу (Максић и Ђерић, 2016). Међутим и за коришћење резултата као и за истраживање значајна је методолошка оспособљеност. У истраживању Максимовић и Османовић (2014) резултати показују да испитани студенти педагогије сматрају значајним методолошка знања која се стичу током студирања, а нарочито знања која су потребна за избор и примену одговарајућих методолошких поступака. Ауторке истичу да методолошко образовање подразумева способност за спровођење истраживања, примену теорије у пракси и адаптивност условима у којима се истраживање одвија (Максимовић и Османовић, 2014).

ЗАКЉУЧАК

Истраживачке приступе и парадигматске оквире углавном диктирају изабрани проблеми и сврха проучавања и истраживања. Такође, они одређују и примену адекватних и различитих методолошких алата. Питања која су се издвојила у раду односе се на троугао истраживач–теорија–пракса и њихови односи, као и на то колико истраживања у науци доприносе унапређивању праксе и које је место и улога практичара у истраживању. Ово се не може посматрати одвојено с обзиром на јачање концепције која наставника види као истраживача, а што је потреба савременог образовања, али и значај професионалних истраживања за развој како науке, тако и образовне политике једне земље. Допринос, свакако, у томе могу имати садржаји часописа који издају педагошки факултети.

Резултати анализе тих часописа показују да је у објављеним радовима заступљенији теоријски у односу на емпиријски приступ. Што се тиче области којој проучавани феномени припадају, доминирају радови из области методике наставе са претежно емпиријским радовима, затим из области педагогије са такође доминантним емпиријским приступом, па област психологије са тео-

ријским приступом, до је најмање радова из области конкретних науке, у којима доминира теоријски приступ. Генерално је највише радова са квантитативним истраживањима, док је комбинованих веомао мало, иако се често истиче да комбиноване методе доприносе свеобухватном и целовитом проучавању проблема истраживања.

У анализираним радовима углавном нису присутне јасне импликације у односу на резултате добијене у истраживању које би мотивисале практичаре да их посматрају не као препоруку него као подстицај да испитују своју праксу и долазе до нових решења. Значај објављених радова не сме бити усмерен само на истраживача, већ треба бити постављен у ширем контексту који подразумева конструктивистички однос између истраживања, образовне политике и праксе. Ту одговорност припада управо институцијама које промовишу истраживачке радове кроз објављивање у часописима или презентовањем на разним конференцијама и скуповима.

Литература

- Alise, M. A. & Teddlie, C. (2010). A continuation of the paradigm wars? Prevalence rates of methodological approaches across the social/behavioral sciences. *Journal of Mixed Metodes research*, 4(2), 103–126.
- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11(2), 147–163.
- Вујисић-Живковић, Н. (2007). Педагошка истраживања и образовање наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(2), 243–258.
- Вујисић Живковић, Н. (2013). Улога педагошких истраживања у трансформисању образовне политике и праксе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(1), 7–23.
- Вујисић Живковић, Н. (2013). Трансмисија научног знања у педагошку праксу – историјска и савремена схватања. У Ж. Крњаја, Д. Павловић Бренеселовић, К. Поповић (ур.): *Педагог између теорије и праксе* (41–45). Београд: Филозофски факултет и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Гојков, Г. (2006). *Метатеоријске концепције педагошке методологије*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Гојков, Г. (2007). *Квалитативна истраживачка парадигма у педагогији*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Dubovicki, S., Mlinarević, V. i Veliki, T. (2018). Istraživački pristupi i metodološki okviri u istraživanjima budućih učitelja. *Nova prisutnost*, 16(3), 595–611.

- Ђерић, И. (2018). Наставници и ученици као истраживачи у школи. У И. Ђерић и С. Максић (ур.): *Истраживања у школи* (13–30). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Husen, T. (1988). Research paradigms in education. *Interchange*, 19(1), 2–13.
- Eisenhart, M. & Towne, L. (2003). Contestation and Change in National Policy on „Scientifically Based” education research. *Educational Researcher*, 32(7), 31–38.
- Јовановић, Б. и Кнежевић Флорић, О. (2007). *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Кем, Б. (2007). Везе између истраживања образовања и формулисања образовних политика. У А. Мимица (ур.): *Истраживање образовања и формулисање образовних политика* (34–43). Београд: Центар за образовне политике.
- Кундачина, М. (2003). Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља. У К. Шпијуновић (ур.): *Образовање и усавршавање учитеља* (221–235). Ужице: Учитељски факултет.
- Кундачина, М. и Стаматовић, Ј. (2018). *Истраживање васпитно-образовне праксе и писање истраживачког рада*. Београд: Само корак.
- Maksimović, J. i Bandur, V. (2013). Savremena akciona istraživanja i metodološka obrazovanost nastavnika refleksivnog praktičara. *Teme* 37(2), 595–610.
- Максимовић, Ј. и Османовић, Ј. (2014). Методолошко образовање будућих педагога за рефлексивну праксу. У Б. Димитријевић (ур.): *Наука и савремени универзитет. Савремене парадигме у науци и научној фантастици* (437–450). Ниш: Филозофски факултет.
- Максић, С. и Ђерић, И. (2016). Зашто су потребна истраживања у школи. У С. Максић и И. Ђерић (ур.): *Развој истраживачке праксе у школи* (11–17). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Матовић, Н. (2017). Заступљеност различитих врста истраживања у педагогији. У М. Станчић, А. Тадић и Т. Николић Максић (ур.): *Васпитање данас* (60–65). Београд: Филозофски факултет и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Mužić, V. (1996). Paradigmatски аспекти односа квалитативног и квантитативног вредновања одгојно-образовног процеса. У *Vrednovanje obrazovnog procesa* (1–28). Osijek: Pedagoški fakultet.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20(1), 35–47.
- Nixon, J. & Carr, W. (2003). *The Moral Foundation of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*. Philadelphia: Open University Press.

- Пантић, Н. (2007). Шта је истраживање образовања и чему оно служи. У А. Мимица (ур.): *Истраживање образовања и формулисање образовних политика* (21–33). Београд: Центар за образовне политике.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). Obrazovanje i nauka u neoliberalnom lavirintu: gde stanuje kvalitet? У Ј. Ćirić i L. Breneselović (ur.): *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene* (1–13). Београд: Institut za uporedno pravo.
- Pastuović, N. (1997). Znanstvene paradigme u istraživanju odgoja i obrazovanja. *Napredak*, 138(3), 300–306.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S. & Daley, C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools*, 45(4), 291–309.
- Rafajac, B. (2000). Multimetodološka istraživanja kao poticaj integracije teorije odgoja. У V. Rosić (ur.): *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (51–57). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Савићевић, Д. (1996). *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет.
- Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktuelne dvojbe. *Napredak*, 141(3), 289–300.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 203–215.
- Shaugnessy, J. J, Zechmaister, E. B. & Zechmaister, J. S. (2015). *Research Metodes in Psyhology*. New York: McGraw Hill Education.
- Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности до психологије особа*. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Foreman-Peck, L. & Murray, J. (2008). Action Research and Policy. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 145–163.
- Husen, T. (1988). Research paradigms in education. *Interchange*, 19(1), 2–13.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Шевкушић, С. (2006). Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 55(4), 299–316.
- Шевкушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагогији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Jelena D. Stamatović

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

RESEARCH APPROACHES TO STUDIES OF THE FACULTIES OF EDUCATION – CURRENT SITUATION, NEEDS AND PERSPECTIVES

Summary

The paper examines research approaches and frameworks in study of upbringing and education. The choice of research problem generally influences the choice of paradigms and the type of research that further directs research activities. By analyzing the content of journals published by the faculties of education and teacher training in the Republic of Serbia, the author intended to observe the dominance of research approaches, types of research and their impact on theory, practice and practitioners, i.e. teachers themselves. The results showed that the theoretical papers were more prevalent in the analyzed journals than the empirical ones, and that the quantitative approach was more dominant than the qualitative and combined approach to research. It has also been noted that there are fewer papers that have implications that relate to the practice itself, which would be an incentive to connect theory and practice constructively.

Key words: *research, paradigm, research approach, types of research.*

Adriana Récka*

Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education

INTEGRATION OF SCIENCE, TEACHING AND LEARNING IN TEACHER TRAINING IN TERMS OF HIGHER EDUCATION**

Abstract: The paper deals with the issue of integration of science, teaching and learning in teacher training in undergraduate education from the perspective of the preparation of future fine arts teachers. Thanks to the composition and content of practical and theoretical subjects, the Fine Arts Teaching program integrates science, teaching and learning equally, therefore so it is a huge opportunity for university educators to use these conditions for the effective development of creative and critical thinking by students – future teachers. The author examines the problem with regard to the objectives of the project *Practice in the centre of the subject field didactics, subject field didactics in the centre of preparation for practice*, supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15-0368 in the context of current requirements of educational practice.

Key words: Visual arts education, fine arts teachers, teacher training, undergraduate education, critical thinking, creativity.

INTRODUCTION

Science has been conceived of since the Middle Ages like something “what is known, knowledge (of something) acquired by study; information”; also “assurance of knowledge, certitude, certainty”, from Old French science “knowledge, learning, application; corpus of human knowledge”, from Latin scientia “knowledge, a knowing; expertness” (*Online etymology dictionary*). In searching for definitions of science, teaching and learning for the bases and purposes of this paper I was intrigued by the thoughts of American paleontologist, evolutionary biologist, and historian of science Stephen Jay Gould (1941–2002), well-known and popular scientist of his generation, who characterizes science in the introduction to his publication “*The Mismeasure of Man*” published first time in 1981, as follows:

* arecka@ukf.sk

** This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15-0368.

“Science, since people must do it, is a socially embedded activity. It progresses by hunch, vision, and intuition. Much of its change through time does not record a closer approach to absolute truth, but the alteration of cultural contexts that influence it so strongly. Facts are not pure and unsullied bits of information; culture also influences what we see and how we see it. Theories, moreover, are not inexorable inductions from facts. The most creative theories are often imaginative visions imposed upon facts; the source of imagination is also strongly cultural.” (Jay Gould, 1996: 53–54).

We find interesting equivalents in the above-mentioned vocabulary also in connection with teaching: “to show, point out, declare, demonstrate”, also “to give instruction, train, assign, direct; warn; persuade” (*Online etymology dictionary*). Likewise, learning has its definitions as early as the 14th century in the meaning “knowledge acquired by systematic study, extensive literary and scientific culture” or “to get knowledge, be cultivated; study, read, think about” (*Online etymology dictionary*). Naturally, phenomena such as science, teaching and learning are still at the center of the interest and attention of cultural societies, as they are an essential determinant of development. At the same time, the integration of these three areas in the academic or educational environment for development is also a very complex issue, which is influenced by many objective and subjective factors. The aim of our paper is to explore the integration of science, teaching and learning from the perspective of higher education of future teachers of Fine Arts. We are based on conviction, that thanks to the composition and content of practical and theoretical subjects, the Fine Arts Teaching program (as well as other academic and artistic subjects within the teaching training programs) naturally connects science, teaching and learning, therefore it is a huge opportunity for university educators to use these conditions for the effective development of creative and critical thinking by students – future teachers.

CURRENT REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL PRACTICE FOR FINE ARTS TEACHERS

Bachelor’s and Master’s degree of art teacher training program realized at the Department of Creative Arts and Art Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia), prepares art teachers for multiple degrees and types of formal education at the level of lower and upper secondary education, and for elementary art schools. We can add here that the department also participates in the training of future teachers of kindergartens and primary schools in the framework of study programs *Pre-school and elementary education* and *Primary education*.

The National Institute for Education of Slovak republic (slov. Štátny pedagogický ústav), which is responsible for providing the leadership, design and development of curricula, through permanent staff as well as through the

cooperation with the advisory bodies, called central subjects committees, provides the methodological and professional service for schools, initiates and monitors changes via research and innovation, promotes innovative practices into the educational system. Since 2011 in the State Educational Program (slov. Štátny vzdelávací program) is implemented an innovative educational area The Art and the Culture at various levels of visual art education which explicitly reflects current practice requirements in accordance with the above-mentioned documents and by International Standard Classification of Education (ISCED 2 and ISCED 3).

We will focus on the objectives of the State Educational Program (hereinafter referred to as SEP) in relation to the issues we examined: Current requirements of educational practice in relation to the definition of the characteristics and objectives of art education at the second level of primary schools, consequently in lower secondary education, clearly define the integration of science, teaching and learning. The SEP for the subject of art education states:

“The educational standard of art education as a program of pupil activity is designed to create opportunities for those cognitive activities of pupils that operate with terms such as searching, research, exploring, discovering, as they are the basic prerequisite for cognition and understanding in art education. In this sense, pupils should not only be passive actors of learning and consumers of ready knowledge, which should be remembered and subsequently reproduced” (*Štátny pedagogický ústav*, 2014a).

The subject characterizes SEP as follows: “Art education is a subject where pupils learn through visual activities the means of expression of visual arts (drawings, paintings, sculptures, photographs, design, architecture, video and film). All other didactic forms such as the use of textbooks, educational materials, film screenings and the like are only complementary activities (in the framework of motivation or subsequent demonstrations, discussions). The focus is on pupils’ work with creative materials, techniques and tools (from pencil to camera and computer). It includes creation from inventing the idea (what the pupils want to create), through finding the form (how to express it), to realization (the ability to translate the idea and form in the material through art). Through this process pupils’ literacy is increased – the ability to understand visual signs based on their own experience, and they are introduced to the knowledge of various forms of contemporary visual culture and cultural tradition. In this way, students acquire important competences in understanding advertising, film and video, design, architecture; photographs of images and objects that surround them and create their “image of the world”. The main objective of the course is to introduce pupils through visual activities and visual culture and communication – at the level of knowledge and self-expression” (*Štátny pedagogický ústav*, 2014a).

The current requirements of educational practice in the context of the subject Art and Culture, which is realized in grammar schools with a four-year and five-year educational program, likewise emphasize the need to include elements of science, teaching and learning in the education process. In this context, SEP states: “Our aim is to develop activity-oriented teaching, ie to help pupils not only remember the

finished meanings, but to generate new knowledge through exploratory and interpretative methods” (*Štátny pedagogický ústav*, 2014b). Characteristics of the subject:

“In the subject of art and culture pupils get acquainted with the space of culture and art through thematic units, which are focused on a comprehensive perception of culture and art in the context of contemporary cultural, social, economic and political processes. The pupil learns to use basic cultural tools, to distinguish different parts of culture and art, to understand their role in their life and in the life of society.

They learn to differentiate between major artistic and cultural movements, currents and species, to describe and verbalize their perceptions of art, to understand the meaning and value of art in the life of the individual and society. The pupils’ interest in the cultural heritage of their region, nation and state develops, they acquaint themselves with the culture of other nations and learn to understand the importance of cultural and artistic monuments. The pupil gains knowledge and develops understanding of contemporary artistic and cultural creation. Gets information on local, national, European and world heritage. The subject participates in developing a responsible attitude towards the values of national culture and other cultures and, last but not least, develops cultivated artistic, visual, acoustic, language and movement literacy. The teacher leads pupils to create enough space to discuss current knowledge of pupils, to create situations in which pupils actively reflect contemporary art and culture, create, discuss, argue and interpret, thus developing the pupils’ thinking, skills, opinions and attitudes. Art and culture also contains elements that link the subject to other subjects, eg. history, geography, ethics and the like. Some topics can, at the teacher’s discretion, be linked to the topics of these subjects” (*Štátny pedagogický ústav*, 2014b).

INTEGRATION OF SCIENCE, TEACHING AND LEARNING IN TEACHER TRAINING IN TERMS OF HIGHER EDUCATION

This implies that the requirements of educational practice place extraordinary demands on future teachers, therefore, to acquire the necessary competences, well-conceived and comprehensive undergraduate training is needed, which includes developing practical skills, acquiring theoretical knowledge and creative skills of art-historical as well as didactic-methodical focused skills. The author’s workplace is currently involved in the project supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15- 0368, which deals with the development of critical and creative thinking of future teachers in accordance with the requirements of practice. Researchers from the department have published several scientific outputs on this topic (Récka, 2018b, 2019a, 2019b; Satková, 2018, 2019). The author of this article, who teaches disciplines focusing on theory and history of fine arts, uses in her educational practice one of several methods of analysis and interpretation of artwork, the method of comparison. Comparison is

from the point of view of general psychology one of the basic thought operations that represent the essence of thinking. In addition to analysis, synthesis, abstraction, concretization, generalization, induction, deduction, and analogy, the comparison is a thought-based approach that detects the similarity and difference between several objects and phenomena. The comparison assumes analysis and synthesis already performed (Daniel, J. et al., 2003).

The comparative method is applied by many scientific disciplines. As a specific research discipline, we traditionally associate comparatistics with literary science, resp. culture theory, although it is currently a discipline combining a wide range of interdisciplinary overlaps and a large diapazone of interpretative aspects (Zemanek & Nebrig, 2012). The approach represented e.g. to French literary scholars Paul van Tieghem attributed to the comparative study the role of exploring especially binary relations between works (Van Tieghem, 1931). René Wellek, American literary critic and significant comparator of Czech origin developed a critical aspect of comparison (Wellek, 1969). The so-called German variant in literary comparisons, represented by Hans Robert Jauss, represents a broader scope of comparison of works, including theory and methods of reception aesthetics and hermeneutics (Jauss, 1982). Comparison, respectively comparative competences in relation to art education with an emphasis on the preparation of future teachers of visual arts represent a complex of interrelated objective and subjective indicators confirming the universal character of the visual language, resp. visual means of expression. The comparative method is used in higher education of teachers of fine arts mainly in the disciplines focused on theory and history of fine arts, especially in the course Analysis and Interpretation of Fine Arts in the Master Degree of Education, which by students in relation to the degree of study presupposes a certain predisposition, adequate knowledge and skills for its application. In the bachelor's degree, students of fine arts teachers deal with questions of art, from the diachrone and synchrony aspect, including world, European and domestic art culture. Seminars on disciplines: Introduction to Art Culture, Art of Prehistory and Antiquity, Art History of the Middle Ages, Art of Modern Age from the Renaissance to the End of the 19th century, Art of the 1st half of the 20th century, Art of the 2nd half of the 20th century and Present, Visual arts in Slovakia from prehistoric times to the present, Analysis and interpretation of the work of art, Excursions – galleries and museums provide space for developing a wide range of competences of the future teacher. In exegetical interpretation of selected works of art the student acquires methods of artistic-historical analysis, closely related to archetype, genealogical, stylistic, formal, taxonomic, genological, content, statistical and compositional analysis, in comparative and semiotic analysis the student develops critical thinking and verifies his/her acquired knowledge in an interdisciplinary and intermediate context.

It follows from the above that comparative analysis, as one of the possible ways of interpreting a work of art, implies an axiological dimension of both rational and emotional aspects in the development of the competences of future teachers of fine arts. In accordance with the principles of the creative-humanistic approach in

the educational process defined by Miron Zelin (Zelina, 1996) in the “KEMSAK” system, which includes functions: cognitization, emotionalization, motivation, socialization, axiologization and creativization, comparative method applied in interpretation of the work also activates cognitive and non-cognitive personality functions. Comparison allows to examine, compare (confront), assess and name formal, content and meaning relations (correlations), matches (equivalences), similarities (analogies), differences (distinctions), uniqueness (singularities), resolutions (differentiation) and contrasts of properties of at least two entities or parts thereof that are comparable. However, the comparison also opens up other dimensions of relationships in the form of juxtaposition (in terms – laying side by side), correspondence (in terms of certain conformity), parallelism (in terms of co-operation), affinity (in terms of kinship), uniformity (in terms of equality), etc. These phenomena illustrate the qualitative dimension of the potential of works of art in the development of future teachers of fine arts in a wide range of their competences.

Within the preparation of future teachers of Fine arts, we consider convenient, during the interpretations of works of art, applying various approaches of comparative method already mentioned before. Comparative philosophy of Paul van Tieghem based on exploration of purely binary relations among the works of art was anticipated by Swiss art historian and philosopher Heinrich Wölfflin in 1915, who in his work *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe* (Wölfflin, 1915) defined “basic concepts of Art History” in form of five pairs, through which he recognized the differences between two ways of “vision” and display by comparing renaissance and baroque works of art (see also Wölfflin, 1888). His pairs: 1. Linear and Painterly (ger. *Das Linerae und das Malerische*), 2. Planar and Recessional (ger. *Fläche und Tiefe*), 3. Closed form and Open form (ger. *Geschlossene form und Offene form*), this pair refined as tectonic and atectonic (ger. *Tektonisch und Atektionisch*), 4. Multiplicity and Unity (ger. *Vielheit und Einheit*), refined as multifarious unity and unified unity (ger. *Vielheitliche Einheit und Einheitliche Einheit*), 5. Clarity and Unclarity (ger. *Klarheit und Unklarheit*), refined by Wölfflin as an absolute clarity and relative clarity (ger. *Unbedingte und bedingte Klarheit*).

With the help of Wölfflin’s pairs and iconography it is possible within the subjects focused on art’s development until the 19th century interpret – analyze formally and contentually, synthesize and compare the whole number of works of art by describing and analyzing themes, their typologies and attributes. With our students – future teachers of Fine arts, we also try to develop competencies for interpretation of artworks in geographical, historical, cultural, religious and philosophical connections by applying iconology. Iconology as a methodological conception of art history interpreting the work of art in different semantic folds, was being formed as such at the end of 19th century thanks to German art historian Aby Warburg who applied this method for the first time in 1892 whilst analyzing two of Botticelli’s works of art (*The Birth of Venus and Primavera*) and later defined it. The Warburg Institute named after its founder (see The Warburg Institute, <http://warburg.sas.ac.uk/home>) based in London focuses on cultural history and role of paintings in culture. Iconology of Aby Warburg was later developed by a German

art historian Erwin Panofsky (Panofsky, 2013) in early 30s of the 20th century into a three level methodological conception consisting of so called pre-iconographic description (ger. *Präikonographische Analyse*), iconographic analysis (ger. *Ikonomographische Analyse*) and iconological synthesis (ger. *Ikonomologisch eInterpretation*). The first level of primary visual subject matter presume so urbasic experience and verbal skill srelaying on our knowledge of styles, which in certain periods of time influenced the ways of describing objects, motives and thestory. The second level presents secondary or more conventional purposeof the subject matter such as world of allegories, images and stories, presuming familiarity and deeper knowledge of literary sources besides knowledge of typological attributes of concretetopics and characters. The third level presenting icono graphicsyn thesis presumes knowledge of cultural events in broadersense of geographical, philosophical, religious and political consequences. It represents the world of inner values and symbol swchich could have a historical, actual, universal or regional value. More approaches originated in the 20th century accentuating philosophical, sociological, psychological, ethical, masscommunicative and masscultural dimension (H. M. McLuhan, C. G. Jung, R. Arnheim, V. Flusser, W. Benjamin) or other connections with interpretation of art in postmodern period (M. P. Foucault, U. Eco, J. F. Lyotard, G. Deleuze, J. Derrida etc.). Knowledge of mentioned trends altogether with the new tendencies, surely enrich the process of perception, reception and interpretation of works of art in the context of Finearts education (Récka, 2018b). Semiotic analysis within the frame work of interpretation of works of art of future teachers of Finearts, is based on theory of semiotician Charles Sanders Peirce (1839–1914) (In Bergman & Paavola, 2014), according to which we perceive a work of artas a specific complex of signs and their meanings in terms of a triadic relation *icon* (Likeness, etc.) – based on analogy, outersi milarity, or objective conformity, *index* (Sign) – based on factual (causal or physical) coherence and a *symbol* (Generalsign) based on anagreement, tradition or convention.

The above mentioned approaches in Fine arts education we consider as relevant theoretical resources for differentiation among formal, contentual and semantical level in visual culture and understanding of these differences from the students’ point of view al together with implementation of these approaches within the education, we perceive as adequate tool for critical thinking and development of students’ creativity.

Naturally, the question arises: after applying the scientific methods described, is there time for practical creative solution of tasks? Within the time available to the author for working with students, which represents within one teaching unit of seminar 90 minutes (13 times 45 minutes/semester), there is a space for comfortable solution of practical exercises. The author of this article has already published the results of these activities in several professional and scientific articles with a rich pictorial attachment (Récka, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b). The results and practical outcomes of the project’s work with students from the Department of Creative Arts and Art EducationFE CPU

were presented at the exhibition entitled *Critical Thinking and Creativity in Art Education* lasting from 21 to 28 November 2018. The exhibition took place in the University Gallery at the Faculty of Education, Constantine University Philosopher in Nitra as a part of international scientific conference entitled *Innovative trends of subject-specific didactics. Interconnections of Theory and Practice in Teaching Strategies for Critical and Creative Thinking in Education*, organized on 21 November 2018 within the framework of the project APVV-15-0368 *Practice in the centre of the subject field didactics, subject field didactics in the centre of preparation for practice*. The exhibition presented about 80 works by students of Fine Arts teaching program in combination, which were created under the leadership of department's teachers Adriana Récka and Janka Satková (for details, see Černáková, 2018).

In the master's degree, courses focusing on theory and history of visual arts and didactics and methodology of art education also include the creation of educational activities by students. Their task is to test the role of the teacher and to activate other students for art activities that include professional cognition, verbal interpretation, as well as creative practical reflection. A very important part of the bachelor's and master's level of education of future teachers is also the practice at various school levels, in which students have the opportunity to verify their knowledge and be confronted with a real educational environment. It can be stated that science, teaching and learning should undoubtedly be included in the higher education of future Fine Arts teachers. Our experience shows that these determinants are indispensable for the training of future teachers and must be a natural part of the educational process.

CONCLUSION

The aim of education of student – future teachers of Fine Arts in the context of disciplines focusing on the theory and history of art is to develop student's skills in critical analysis of artistic, aesthetic and non-artistic aesthetic phenomena. Knowing, evaluating and comparing the above phenomena in diachronic development as well as synchronous cross-section can stimulate constructive dialogue, take concrete and individual standpoints, express subjective opinions, confronted and discussed in an adequate environment and thus positively shape the personal competencies needed from the point of view of current requirements of practice.

References

- Bergman, M., Paavola, S. (edit.). (2014). *The Commens Dictionary. Peirce's Terms in His Own Works*. New Edition. New Edition 2014. First edition 2003. Retrieved August 20, 2019 from the World Wide Web <http://www.commens.org/dictionary>
- Černáková, J. (2018). Študenti hľadali spojenie medzi sebou a umelcom. In *Náš čas, periodikum Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*, 22 (5), 40–41. Retrieved August 20, 2019 from the World Wide Web <https://www.ukf.sk/images/nascas/NC2018-5web1.pdf>.
- Daniel, J. et al. (2003). *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: Enigma.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jay Gould, S. (1996). *The Mismeasure of Man* (Revised and Expanded). W. W. Norton & Company: New York – London.
- Online etymology dictionary. Douglas Harper, 2001–2019. Retrieved August 20, 2019 from the World Wide Web <https://www.etymonline.com/word/science>.
- Panofsky, E. (2013). *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Malvern: Academia.
- Récka, A. (2017a). Creative interpretation of Andy Warhol's artworks. In I. Bugajska-Bigos, A. Steliga (red.), *Warhol. Pop konteksty. 30 la później. Międzynarodowy projekt artystyczny: Warhol. Pop contexts. 30 years later. International art project, 2017* (78–83). NowySącz: PWSZ w Nowym Sączu, Uniwersytet Rzeszowski, PWSZW w Przemyślu.
- Récka, A. (2017b). Władysław Hasior's assemblages as a source of inspiration for creating collages. In I. Bugajska-Bigos (ed.): *Hasior – Assemblage 2016: międzynarodowy projekt artystyczny*. NowySącz: Państwowa Wyższa Szkoła, 2017, 67–74.
- Récka, A. (2018a). Creative interpretation of Frida Kahlo's artwork. In I. Bugajska-Bigos, A. Steliga (red.), *Frida. Introspections. International Artistic and Scientific Project: Proceedings from Scientific Conference*, 18–19. January 2018, Nowy Sącz (138–145). Nowy Sącz: PSZW.
- Récka, A. (2018b). Interpretation of Visual Inputs as a Tool For Measuring the Effectiveness of Fine Arts Education With an Emphasis on the Disciplines of Theory and Art History. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(2), 204–209.
- Récka, A. (2019a). A Book's Picture as a Visual Stimulus for Interpretation in the Framework of Developing Creative and Critical Thinking. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 9(1), 239–244.
- Récka, A. (2019b). Interpretácia vizuálneho podnetu ako stratégia rozvoja kritického a tvorivého myslenia. *Slavonic Pedagogical Studies Journal* 9(1), 225–238. DOI: 10.18355/PG.2019.8.1.16.
- Satková, J. (2018). The students' written reflections at the pop art artists' artworks as a tool of development of critical thinking. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(2), 219–222.

- Satková, J. (2019). Art therapy as a tool of personal development in university education – Frida Kahlo in the students' written and visual reflections. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 9 (1), 255–258.
- Štátny vzdelávací program a). Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Výtvarná výchova – nižší estredné vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav. Retrieved August 20, 2019 from the World Wide Web http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vytvarna-vychova_nsv_2014.pdf.
- Štátny vzdelávací program b). Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra. Umenie a kultúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Štátny pedagogický ústav. Retrieved August 20, 2019 from the World Wide Web http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/umenie_a_kultura_g_4_5_r.pdf.
- Van Tieghem, P. (1931). *La littérature comparée*. Paris: A. Colin.
- Wellek, R. (1963). *Concepts of criticism*. New Haven: Yale University Press.
- Wölfflin, H. (1915). *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe: das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst*. München: F. Bruckmann, 1915. Retrieved August 20, 2019 from the World Wide Web <https://digi.ub.uniheidelberg.de/diglit/woelfflin1915/0007/image>.
- Wölfflin, H. (1888). *Renaissance und Barock: Eine Untersuchung über Wesen und Entstehung des Barockstils in Italien*. München: Theodor Ackermann.
- Zelina, M. (1996). *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. Bratislava: IRIS.
- Zemanek, E. & Nebrig, A. (2012). *Komparatistik*. Berlin: Akademie Verlag.

Адриана Рецка

Универзитет „Константин Филозоф”, Педагошки факултет, Нитра

ИНТЕГРАЦИЈА НАУКЕ, ПОДУЧАВАЊА И УЧЕЊА У ТЕРМИНЕ ФАКУЛТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА

Резиме

Рад се бави питањем интеграције науке, подучавања и учења у образовање учитеља у оквиру основних студија из перспективе образовања студената будућих наставника уметности. Захваљујући комбинацији и садржају теоријских и практичних предмета, Програм подучавања ликовних уметности обједињује науку, подучавање и учење у једнакој мери, тако да је велика предност за факултетске наставнике да искористе ове услове за ефикасан развој креативног и критичког мишљења студената – будућих учитеља. Аутор испитује проблем у односу на циљеве пројекта *Пракса у средишту предмета дидактика, предмет дидактика у центру припреме за праксу*, који подржава Словачка агенција за истраживање и развој на основу уговора бр. APVV-15- 0368, а у контексту савремених захтева образовне праксе.

Кључне речи: образовање за визуелне уметности, наставници уметности, образовање наставника, основне студије, критичко мишљење, креативно.

I

Кристијан Б. Поповић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ИЗАЗОВИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У СВЕТЛУ МИГРАЦИЈА

Апстракт: Савремени друштвени трендови и масовни миграциони процеси налажу педагошко преиспитивање процеса васпитања и образовања. Данас, у време појачаних миграција, скоро да не постоји друштво које није мултикултурално. Културне разлике у школској средини све су израженије, односно културолошка структура ученика се мења. Ова промена актуелизује проблем интеркултуралног васпитања, као битан друштвени и педагошки ресурс. Циљ овог рада јесте да укаже на изазове новог педагошког амбијента у нашим школама који тежи заједници мноштва култура, језика и народа, због чега интеркултурализам постаје један од водећих принципа у васпитању. Наставници као посредници међу културама имају битну улогу у делотворном раду са културолошки разноврсном популацијом ученика. Стварањем интеркултурално осетљивих школа и унапређивањем интеркултуралне наставе можемо обезбедити промоцију равноправности и толеранције, борбу против дискриминације, те уважавање и подржавање различитости у свим областима људског друштва.

Кључне речи: *интеркултурално васпитање, интеркултурално осетљиве школе, наставници, миграције.*

УВОД

Свеукупни савремени друштвени трендови, појаве и процеси, свеопшта глобализација према различитим интересима (економским, политичким, војним, образовним) представља изражену тенденцију ка заједници мноштва култура, језика и народа, односно поставља темеље стварања уједињене светске заједнице. Поред тога, снажне миграције широм света, настале бежањем од ратних страдања, различитих видова екстремизма и тероризма, те потрага за бољим животом, намећу проблем прилагођавања и асимилације, што неретко доводи до различитих облика културне нетолеранције, неправедности и неједнакости.

* kristijan.popovic@ff.unibl.org

Чињеница је да данас живимо у вишенационалним заједницама у којима различите нације и културе живе на истом простору и у којима се свака од њих може наћи у позицији већине или мањине, у зависности од територијалног и политичког оквира. Наведене друштвене промене савременој школи намећу потпуно нове улоге и задатке, јер интеркултурализам постаје један од водећих принципа у образовању. Нажалост, до сада није било свеобухватне стратегије за подстицање интеркултуралних вредности и принципа. Постојећи образовни систем не обезбеђује интеркултуралност међу различитим етничким групама и културама, већ углавном подржава постојање различитих култура на одређеном простору, чија сарадња и комуникација није адекватно постављена. Потребно је поћи од системског праћења потреба савременог васпитно-образовног система и савременог друштва, а стварањем интеркултурално осетљивих школа можемо обезбедити комуникацију и интеракцију културно другачијих.

СЕМАНТИЧКЕ ДИЛЕМЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗМА

У нашој литератури уочена је дилема око самог термина „*интеркултурно*” или „*интеркултурално*”, тако једна група аутора сматра исправним један термин, док је друга група аутора наклоњена другом термину (Hrvatić, 2007; Koković, 2011; Ninčević, 2009; Piršl, 2012; Popović i Mikanović, 2019). Због тога ћемо покушати да појаснимо овај језички проблем. Уочили смо да је он последица лакоће којом се енглеске речи преводе на наш језик. Тако се придев *cultural* из енглеског језика, уместо превода „културни”, често преводио као „културални” па се у том облику или у сложеницама (интеркултурални, мултикултурални, транскултурални и сличним терминима) наметнуо као тачније изражавање. У раду нема смисла покушавати разликовати значење речи „културни” или „културални”, јер се „културно” у свакодневном говору односи на културу, па нема разлога да тако не буде и у научном језику.

Разликовање термина мултикултурализам и интеркултурализам такође има своје семантичко објашњење, јер за разлику од помало механичког значења првог, други термин упућује на дијалогски међуоднос (Ninčević, 2009). У научној заједници и обимној филозофској, социолошкој, психолошкој и педагошкој литератури термин *мултикултурализам* је у предности у односу на *интеркултурализам*, судећи по бројности радова који се на њега позивају. Термин *интеркултурализам* се најчешће користи у расправама о васпитању и образовању. Дакле, *мултикултурализам* означава статичан појам, који подразумева миран суживот различитих етничких, културних, верских заједница у смислу да је комуникација између тих заједница могућа и пожељна, али није обавезна и не подразумева се (Mesić, 2006), док *интеркултурализам* означава динамичне и интерактивне везе и односе између тих културно различитих група.

Концепт интеркултурализма развијан је седамдесетих година двадесетог века, појавом нове културне различитости имиграната на подручју Европе (Perrotti, 1995). Основна полазишта поставио је француски социолингвиста Л. Порчер (Louis Porcher). Покушавала се изградити филозофија уважавања, прихватања и разумевања културно другачијих. Данас се интеркултурализам сматра једним од водећих принципа у образовању (Popović i Mikanović, 2019). Идеја интеркултурализма у образовању представља резултат потребе да се мултукултурална друштва уреде према начелима: културног плурализма (међусобног разумевања, толеранције и поштовања другачијих културних обележја), универзализма (заједнички интереси, уверења и обичаји) и социјалног дијалога (културне различитости и заједничке везе и односи) (Hrvatich, 2007). Тако Е. Пиршл (Piršl, 2011) интеркултурализам схвата као активно разумевање различитих култура, успостављање позитивних односа размене и међусобног обогаћивања. Стога, у најширем смислу интеркултурализам подразумева позитиван и активан однос између група и појединаца који се међусобно разликују према одређеним карактеристикама, било да се ради о националним, етничким, религијским, класним, расним или полним разликама (Portera, 2008). Али поред разумевања различитих култура, сматрамо да он означава и знање о културама ради успостављања позитивних односа, размене и узајамног обогаћивања између различитих компоненети унутар културе једне земље и између различитих култура у свету (Bedeković i Zrilić, 2015; Koković, 2011). Развој интеркултуралности једног друштва подразумева упознавање свих области живота припадника различитих култура, вера или нација, као и њихових животних навика. Стварањем атмосфере уважавања и подржавања различитости у свим областима људског друштва промовише се равноправност, борба против дискриминације и толеранција (Petrović, 2014). Идеја интеркултуралности је тесно повезана са идејом равноправности и једнаких вредности сваког појединца у друштву. Стога, учећи једни о другима и једни од других ширимо праксу међусобног разумевања, уважавања и толеранције.

ПОЛАЗИШТА У РАЗМАТРАЊУ МИГРАЦИОНИХ ПРОЦЕСА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

У складу са савременим светским дешавањима, питања миграција убрајамо у најзначајнија у савременом друштву. Људи вековима напуштају своје домове, а мотиви њиховог трајног или привременог пресељења су веома различити. Дакле, миграције нису савремена појава, оне су „друштвени феномен присутан од давнина, и као саставни део савременог друштва, карактеришу мобилност и проток људи и информација” (Субошић и Васиљевић, 2017: 87). Тако је почетак 21. века обележен бројним миграцијама и кретањем становништва из једног у други простор. У савременим условима живота и рада људи су више у покрету него било у ком тренутку у историји. Данас је знатно

повећан њихов интензитет широм света, па и на нашим просторима. Број миграната је највећи у земљама у развоју, а миграциона кретања су углавном усмерена ка развијеним регионима (Vulas, 2019). Због тога су савремени миграциони токови детерминисани глобалним размерама, бројношћу и различитошћу мигрантске популације. Миграциона кретања су феномен који данас заокупља пажњу многих стручњака и шире јавности, готово у свакој земљи.

Појам миграције везује се за латинску реч *migratio*, што значи сеоба, сељење. Миграције можемо дефинисати као „физичко кретање људи са једног подручја на друго, најчешће у великим групама и на велике удаљености” (Рејановић, 2017: 84). Изражене су оне из сиромашнијих у богатије области, из руралних у градске области и из земаља у развоју у оне које су развијене. Са социјалног аспекта миграција уочљиви су проблеми везани за интеграцију, асимилацију и мултукултуралност миграната (Castles, 2003). Они са собом доносе своје обичаје, језик, религију и културу, стално се суочавају са проблемом прилагођавања новој средини. Интеграцијске мере које се обично употребљавају у оваквим случајевима укључују приступ поновној обуци и образовању ради повећања прилика за запослење, затим приступ здравственим и другим социјалним службама, као и подршку у изграђивању заједнице (Башчаревић, 2011).

Овакве промене у друштву имају за последицу све већи број деце миграната које је неопходно укључити у постојеће образовне системе. Миграције креирају културну и социо-економску различитост популације ученика, што даље усложњава одговорност школских система према њима (Banks, 2006; Dawes-Duraisingh, Sheya & Kane 2018; Perotti, 1995). Изазов укључивања ове деце у одређеној мери захтева значајне припреме и прилагођавање организације рада и сарадњу школа са другим институцијама.

Важно је напоменути да је право на образовање основно људско право дефинисано *Конвенцијом Уједињених нација о избеглицама* из 1951. године и *Конвенцијом о правима детета* из 1989. године. Због тога је неопходно да једна од главних компонената сваке миграционе политике буде укључивање деце и младих у образовни систем, чиме се постављају и учвршћују темељи интеграције у друштво за садашње и будуће генерације. „Управљање миграционим токовима и обезбеђивање основних социјалних и образовних сервиса за досељенике, а пре свега за децу, намеће се данас као најважније питање за владине и невладине организације, како у земљама дестинације, тако све више и у земљама транзита” (Ђорђевић, Šantić i Živković, 2018: 76). По питању образовања деце миграната уочавамо два кључна изазова. Први изазов је што се они налазе у транзиту на нашим просторима, те је дужина њиховог боравка непредвидива, док се други изазов односи на свеобухватни приступ и ангажовање система у целини. Упркос томе, потребно је покренути свеобухватни процес интеграције мигрантске популације у социјалну средину у циљу њихове ефикасније асимилације (Castles, 2003).

Неуспех у укључивању деце миграната у образовне системе широм света условљава стварање маргинализованих појединаца и заједница, који би могли да испоље своје могућности, а тиме и друштво остаје ускраћено за њихове потенцијале који могу бити искоришћени у циљу постизања добробити целокупне заједнице (Ђорђевић i sar., 2018).

Управо интеркултуралним васпитањем тежимо да развијемо одржив начин заједничког живота у мултикултуралном друштву (Banks, 2010; Бутам & Fleming, 2006). Интеркултурално васпитање намеће се као незаобилазан чинилац у процесу међусобног упознавања, разумевања различитих култура и успостављања позитивних односа у мултикултуралном друштву. Један од задатака школе требало би да буде унапређивање интеркултуралног васпитања које ће се огледати у признавању културних разлика и њихових вредности (Buterin, 2012). Културне разлике и њихова улога у свакодневном животу неминовно се одражавају и на понашање наставника и ученика у школи. Оно што учесници наставног процеса доносе свакодневно са собом у школу, у значајној мери утиче на ток васпитно-образовног процеса (Boon & Lewthwaite, 2016). Како би поучавање деце миграната било ефикасније наставници морају разумети и ценити разноликост коју та деца доносе са собом у учионицу. Б. Златковић (2011) сматра да интеркултурално васпитање и образовање треба да постане део редовног образовног система из следећих разлога: „друштвена стварност већине друштава указује на постојање етничке различитости; доприноси конституисању културних вредности, формирању етничке припадности и развоју личног идентитета; услов је ефикасне наставе и учења” (Златковић, 2011: 130). Сама концепција интеркултуралног васпитања и образовања зависи од наставних садржаја, модела, стратегија интеркултуралног програма усмереног ка културној интеграцији у васпитно-образовној пракси и мултикултуралној заједници.

Извесно је да савремена школа непрестано треба да преиспитује своју улогу. Неретко се догађа да она преноси и учвршћује постојеће стереотипе и предрасуде о другим групама и културама (Rodriguez-Valls, 2016; Scoffham, 2018). Када се обезбеди укљученост и развије интеркултурална компетентност и интеркултурална осетљивост између свих учесника васпитно-образовног процеса, сужава се подручје за неразумевање и нетолеранцију према културним различитостима, те на тај начин школа постаје важан чинилац развоја мултикултуралне заједнице.

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Важно питање савременог друштва представља питање заједничког живота различитих култура, односно њиховог међусобног сусретања, прожимања и комуникације. Више него икада, васпитање данас мора да узме у обзир мултикултурални карактер друштва, те да буде отворено за културне различитости (Бранковић и Микановић, 2016). Дакле, оно мора да буде интеркултурално. Отуда се намеће и сама идеја интеркултуралног васпитања, јер живот у културној различитости био би тешко остварив без стратешки осмишљене и педагошки утемељене основе интеркултурализма.

Интеркултурално васпитање можемо дефинисати као процес свеобухватног педагошког деловања у циљу упознавања и разумевања различитих култура, те успостављања позитивних међусобних односа у мултикултуралном друштву. Оно се може посматрати као могућност изградње личног и групног идентитета, односно националног (локалног) и глобалног идентитета (Василијевић и Судзиловски, 2017). Ако интеркултурално васпитање посматрамо као „процес у којем учимо како да живимо заједно у свету различитости, онда је оно уједно и полазна основа за изградњу заједничког живота у мултикултуралном друштву” (Роровић и Микановић, 2019: 26). Претпоставка оваквог васпитања јесте интеркултурално учење, које се одвија на два нивоа и то: на личном нивоу, као персонално учење и на друштвеном нивоу, кроз интеракцију са другим културама, односно на учење како живети заједно (Pišl, 2011). Интеркултурално учење можемо тумачити као „процес који захтева од сваког од нас да упознамо себе и сопствену културу како бисмо били способни да разумемо и културе других” (Поповић и Микановић, 2016: 27). На основу интеркултуралног учења, М. Бенет (Bennett, 2004) издваја следеће циљеве: разоткривање и превазилажење дискриминирајућих ставова и предрасуда; промовисање позитивних ставова према културној различитости; изазивање, односно мењање етноцентричних позиција.

За разлику од традиционалног модела васпитања и образовања, савремена педагогија настоји да подстакне младе нараштаје како би постали свесни многобројних проблема који утичу на њихове животе, као и проблема који су повезани са ширим социјалним, али и моралним питањима (Hrvatić, 2007). На основу тога можемо говорити о општем циљу интеркултуралног васпитања и образовања који се најчешће односи на припремање за живот у мултикултуралним окружењима. Тако М. Ђукић и Ј. Ђерманов (2010) наводе специфичне циљеве који подразумевају неколико међусобно повезаних нивоа исте важности, као што су: усвајање знања о култури уопште и о њеном утицају на индивидуално и групно понашање, као и о властитој култури и о културама других; стицање одговарајућих вештина повезаних са животом у мултикултурном друштву; развој позитивних и друштвено прихватљивих ставова, као што су пошто-

вање културних различитости, културног идентитета других, одбацивање дискриминације и нетолеранције; стимулисање активног односа и ангажовања на промоцији мултикултуралног друштва (Ћукић и Ћерманов, 2010).

Из свега претходног уочавамо да се интеркултуралним васпитањем и образовањем промовишу основне вредности, које произилазе из начела људског достојанства, правде, равноправности, слободе, личне одговорности (Sablić, 2014). Намера је да се млади нараштаји поучавају да поштују различитости, те да схвате да културне разлике нису синоним за недостатке и инфериорност, већ да је различитост саставни део људског постојања (Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019). Сукоб вредности је неизбежан у мултикултуралним друштвима, али се морамо трудити да он постане основа уважавања културних разлика и остваривања сарадње међу припадницима различитих култура.

Како би се остварило поменуто, Е. Пиршл (Piršl, 2011) сматра да је у интеркултурално васпитање потребно укључити и следеће циљеве: усвајање темељних појмова у подручју културе и међукултуралних односа, разумевање обележја своје и других блиских култура; разумевање начела и претпоставки функционисања културално плуралне заједнице; развој интеркултуралног идентитета у складу с потребама културално плуралне заједнице, укључујући интеркултуралну осетљивост и вишејезичну компетенцију; разумевање последица дискриминације културално другачијих, те развој нестереотипног мишљења, антипредрасудних ставова толеранције; омогућавање ученицима/студентима стицања знања, способности и компетенција потребних за активно учешће у културално плуралном друштву; изграђивање свести о правима и одговорностима, вредносним нормама, правилима понашања, те моралним питањима друштвене заједнице (Piršl, 2011).

Услов за развој интеркултуралног васпитања и образовања јесу отворена школа, као и адекватна израда наставног плана и програма (Ninčević, 2009). Овакав приступ претпоставља да циљ интеркултуралног васпитања и образовања није само знање, већ однос и став према знању, јер нова конструкција и ниво знања омогућавају усвајање интеркултуралних вредности. Поред наведених циљева потребно је споменути и остваривање темељних задатака интеркултуралног васпитања и образовања. У савременој школи потребно је развијати следеће задатке интеркултуралног васпитања и образовања: сагласност и сарадњу свих васпитних фактора, као и континуитет у провођењу; омогућити свима сналажење у односу са другим људима, доживљај и прожимање властитих и културално другачијих обележја; обезбедити бољу социјализацију за сарадничко учење; упознати историју, традиционална и уметничка постигнућа различитих културних група; подстицати билингвалне образовне моделе, као и стваралаштво на матерњем језику (Hrvatić, 2007).

Интеркултуралним васпитањем и образовањем можемо осигурати ученицима да усвоје знања и стекну вештине које су неопходне за критичко размишљање, за доношење одлука и ангажовање у друштвеним активностима (Bedecković i Zrilić, 2015). Циљ је да се укине дискриминаторска пракса у васпитању и образовању, те да се подстакне узајамно културално разумевање међу различитим групама (Rodriguez-Valls, 2016). Када се говори о задацима интеркултуралног васпитања и образовања, они би представљали усвајање темељних знања, развој способности, вештина и ставова у области интеркултуралности који могу допринети прихватању различитости, без обзира на њихово порекло, као и промоцију демократских вредности и људских права. Док сами исходи интеркултуралног васпитања и образовања требало да буду интеркултуралне компетенције и интеркултурална осетљивост сваког појединца у мултикултуралном друштву (Микановић и Поповић, 2016). Зато бити интеркултурално васпитан и образован не значи само комуницирати, него и бити способан слушати друге, без обзира на националност, веру или културу.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРЕДУСЛОВ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОМ ВАСПИТАЊУ

Термин компетенција у педагошку науку уведен је из енглеског језика (енг. *competences*) и користи се у више значења без прецизних појмовних одређења. У српском језику користе се два термина која су паралелно у употреби: *компетентност* и *компетенције*. Етимолошки гледано овај термин долази од латинске речи *competentia*, што значи да нека особа има знања, вештине, искуства, односно да је меродавна у некој делатности. *Компетенцију* посматрамо као шири појам од *компетентности*, јер означава свеукупност ангажовања да би се остварио одређени циљ, а термином *компетентност* већ формирана оспособљеност (знање и вештине) за обављање одређене делатности (Porović i Mikanović, 2019).

Постоје многе класификације компетенција у којима се као посебна димензија издваја интеркултурална компетенција (енгл. *intercultural competence*). Она представља основни фактор успешне комуникације у мултикултуралном друштву. У широј литератури постоје различити синоними за интеркултуралну компетенцију као што су: мултикултурална компетенција, крос-културална адаптација, међународна компетенција, транскултурална компетенција, културна компетенција, крос-културално прилагођавање и слични термини (Banks, 2010; Bennett, 2004; Drandić, 2013; Piršl, 2011; Hrvatić, 2007). Уочавамо да питање интеркултуралне компетенције постаје све важније у круговима шире академске заједнице током последњих година. Такође, неки аутори користе термин интеркултурална компетенција у јединици, док други користе појам интеркултуралне компетенције у множини.

М. Бирам и М. Флеминг (Byram & Fleming 2006) интеркултуралну компетенцију представљају као способност успешног комуницирања међу припадницима различитих култура, док М. Бенет (Bennett, 2004) интеркултуралном компетенцијом описује општу способност искључивања етноцентризма, поштовање друге културе и примерено понашање према другим културама.

Е. Пиршл интеркултуралном компетенцијом означава „различите способности и карактеристике које обиљежавају сваког појединца на индивидуалном, личном нивоу и оне се најчешће групишу у три битне димензије: когнитивне, афективне и понашајне” (Piršl, 2012: 334). Да би сваки појединац могао остварити успешну и ефикасну комуникацију са културно другачијим од њега, односно успешно се понашати у интеракцији са другима, он треба да поседује когнитивну (нпр. знање о другој култури) и афективну димензију (нпр. вештине управљања интеркултуралним ситуацијама). Битно је нагласити да наведне димензије не могу деловати свака за себе, већ се међусобно надопуњују и зависе једна од друге. Степен интеркултуралне компетенције сваке особе можемо одредити квалитетом понашања у специфичној интеркултуралној интеракцији, која је у великој мери одређена поменутиим димензијама (Piršl, 2012). Иако аутори различито дефинишу интеркултуралну компетентност, могуће је издвојити пет битних елемената интеркултуралне компетенције, а то су: ставови, знање, вештине интерпретирања (тумачења), вештине откривања и интеракције и критичка културна свесност (Микановић и Поповић, 2016).

Шире посматрано, интеркултурална компетенција захтева усвајање знања, формирање ставова, развијање вештина, навика и толеранције за заједничко учење и рад са особама које се разликују по одређеним културним карактеристикама. Постати интеркултурално компетентан, значи бити способан живети у условима где сваког појединца прихватамо без обзира на његову културну припадност, његово порекло или стил живота (Byram & Fleming 2006; Bennett, 2004; Hrvatić, 2007; Piršl, 2011; Porović i Mikanović, 2019). Дакле, овакву компетенцију чини комбинација знања, вештина, ставова и свести усмерених на различитости, а све ради постизања ефикасне међусобне комуникације, прихватања других, уважавања слободе, толеранције и једнакости.

Културну разноликост треба користити као полазиште за развој интеркултуралних компетенција које представљају предуслов ефикасном интеркултуралном васпитању. Упознавањем свих области живота припадника различитих култура и њихових животних навика утичемо на стварање атмосфере уважавања и подржавања различитости у свим областима људског друштва, те промовишемо равноправност, борбу против дискриминације и толеранцију (Buterin, 2012; Bedeković i Zrilić 2015; Piršl, 2011). Јасно нам је да оне чине полазну основу за развој интеркултуралних односа у школи, те доприносе културално одговорном образовању које одговара потребама и изазовима савременог друштва.

Значајну улогу у развоју интеркултуралних компетенција имају припадници свих културних група. У савременом друштву процес васпитања прате различити ометајући фактори, који неретко сам процес васпитања успоравају, а често и умањују његову ефикасност (Микановић и Поповић, 2016). Како би се интеркултурално васпитање непосредно спроводило, односно заживело, уз васпитну компоненту потребна је и образовна компонента. Зато је улога наставника веома важна за успешно решавање овог проблема, који треба да буду интеркултурално освешћени, како би могли да негују и развијају код деце различите културне вредности (Sablić, 2014; Petrović, 2014). Школа престаје да буде само место стицања интеркултуралних сазнања, већ постаје део континуираног учења (су)живота, сарадње, толеранције и равноправности, у којем непосредно учествују ученици, васпитачи, родитељи, али и само окружење (Hrvatić, 2007; Bedeković, Zrilić, 2015). Интеркултурално васпитање и образовање се сматрају једним од основних средстава изградње позитивног односа према другима и културно другачијима, односно развоја интеркултуралних компетенција у школи и друштву. образовање кроз развој интеркултуралних компетенција игра важну улогу у подстицању и развијању разумевања и живота различитих култура на једном месту како би сваки појединац имао могућност у слободи и без осуде да негује властити културни идентитет (Mesić, 2006; Василијевић и Судзиловски, 2017). У школској средини деца треба да се упознају са животним стиливима који се разликују од њиховог и тако науче да живе са другима, боље их разумеју и цене њихове вредности (Sablić, 2014). На тај начин она изграђују систем вредности у коме има довољно простора за подршку, помоћ и поштовање културално другачијих.

Такође, уочавамо да улога наставника у савременом образовном систему трпи велике измене и модернизацију. Од наставника се очекује да остварује много шире улоге: на нивоу индивидуалитета ученика, на нивоу учионице, на нивоу школе, на нивоу родитеља и шире заједнице (Живковић, 2017). Тежи се сталном учењу, усавршавању, праћењу најновијих трендова, информисаности о актуелним друштвеним збивањима, медијској писмености на високом нивоу, те великој флексибилности и спремности на прилагођавању променама (Sablić, 2014). Наставник који поседује овакве особине способан је да развије интеркултуралну компетенцију и да успешно спроводи политику интеркултуралног васпитања и образовања имајући стално у виду богатство различитих култура и њихових могућности.

Један број аутора (Ninčević, 2009; Hrvatić, 2007; Leutviler, Petrović, Mantel i Zlatković, 2018) сматра да је дошло до промене педагошке парадигме која захтева развијање нових компетенција, превазилажење дихотомије теорија-пракса, као и неговање новог и интерактивног приступа. Важно је нагласити да стално стручно усавршавање треба да обухвати наставнике у целокупном образовном систему, од предшколског васпитача до професора на универзитету, као и све чланове ваннаставног особља. Зато усавршавање за интеркултурално васпитање није намењено само наставницима који изводе наставу у вишенационалним одељењима, већ свим запосленима у школи и широј друштвеној средини.

СТВАРАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОСЕТЉИВИХ ШКОЛА

Савремени процеси глобализације и миграција захтевају од школе да припреми ученике за будуће друштвене улоге, односно да их оспособи за живот и рад у савременим мултикултуралним друштвима. Један од кључних педагошких изазова јесте пронаћи начине за подстицање разумевања према променама у образовању које доводе у питање постојеће претпоставке (Scoffham, 2018). До сада се показало да наставници разумеју интеркултурално васпитање у ужем значењу и да се оно углавном односи на ученике са посебним потребама или припаднике мањина, уместо да имају на уму све ученике јер би сви ученици требало да буду укључени у тај процес учења (Leutviller, Petrović, Mantel i Zlatković, 2018). Школа би требало свим ученицима да пружа одговарајућа знања и вештине, које се морају схватити као разумевање стварности и специфичних ситуација које их окружују. Така знања треба да претходе систематичном и организованом процесу учења, који ће довести до суштинских промена у перспективи интеркултуралног васпитања.

Познато нам је да су се у прошлости водиле дискусије о поучавању ученика са ниским социо-економским статусом из расних, етничких и мањинских група, те су се фокусирали на решавање проблема и превазилажење одређених недостатака (Banks, 2006; Byram & Fleming, 2006; Perotti, 1995). Међутим, у данашњим схватањима наглашава се поучавање усмерено на развијање интеркултуралних компетенција, као и интеркултуралне осетљивости у друштвеној средини. Дакле, тежи се стварању интеркултурално осетљивих школа. Термин *културално осетљив* користи Л. Џонсон (Johnson, 2003) да би описала школе које похађају ученици припадници различитих култура. „Интеркултурално осетљиве школе представљале би оне школе које културално различитим ученицима настоје пружити равноправан приступ процесу поучавања и учења” (Поповић и Микановић, 2016: 36). Стварањем оваквих школа на нашим просторима можемо допринети спречавању нетолеранције и предрасуда према деци мигрантима, а саме садржаје и методе прилагодити тако да се задовоље потребе свих ученика.

Овакав облик културално осетљивог поучавања захтевао би да наставници приликом поучавања користе елементе културе ученика (Boon & Lewthwaite, 2016), те на тај начин иду даље од уобичајених примера у вези са храном, обичајима, празницима и слично (Petrović, 2014; Sablić, 2014). Деци мигрантима, а и осталим ученицима треба омогућити да поделе своје приче и слушају оне друге, односно да уче једни са другима и једни од других, на тај начин развијати способност разумевања и склоност свих да учествују у разговорима о културно другачијима (Dawes-Duraisingh et al., 2018). Они наставници који не уважавају различите културне елементе у поучавању и не препуштају се њиховом вођењу вероватно ће површно пренети школско знање, уместо да искористе разноврсне културне потенцијале на позитивне начине.

На основу својих истраживања, Ладсон-Билингсова (Ladson-Billings, 1995) је развила схватање о добром поучавању. Како би описала културално поучавање, издваја три тезе. Према њеном схватању, ученици морају испунити следеће: искусити академски успех, развити или одржати интеркултуралну компетентност и развити критичку свесност којом ће постављати себи изазове (Ladson-Billings, 1995).

Чињеница је да се наставници и ученици међусобно веома разликују по развијености својих интеркултуралних компетенција, односно способности и вештина. Поменуте компетенције је могуће развијати и (под)стицати спонтано, у животним условима, али и организованим педагошким дејствима у учионици, односно у школи. Тако Л. Делпит (Delpit, 2003) истиче три корака у поучавању културално различитих ученика у школи: (1) Наставници морају да буду уверени у интеркултуралну способност, хуманост, духовни карактер својих ученика, морају да верују у децу. Када су резултати слаби, грешка није у ученицима, већ у њиховом образовању. (2) Наставници морају да се боре против лошег става да су високи резултати на тестовима или унапред осмишљени часови доказ доброг учења и доброг поучавања. (3) Наставници морају да науче ко су њихови ученици и какво је наслеђе које поседују. Ученици онда могу да истражују властито интелектуално наслеђе и да разумеју важне разлоге за академску, друштвену и моралну одговорност (Delpit, 2003).

Од оваквих наставника не треба тражити само културалну писменост, односно знање о некој нацији, неком језику или некој култури њихових ученика (Karacabey et al., 2019), од њих се захтева да буду интеркултурално осетљиви и одговорни према културално различитим ученицима. Овакав приступ развоју културно осетљивих школа Бун и Лутвејт (Boon & Lewthwaite, 2016) називају културно одговорном педагогијом (*culturally responsive pedagogy* – *CRP*). Њихово истраживање је показало да културне вредности високо корелирају са педагошком стручношћу, што представља битну одлику квалитетног поучавања (Boon & Lewthwaite, 2016). Наставници треба да верују да култура значајно утиче на процес учења, те да буду спремни да одговоре на изазове поучавања ученика различитог културног порекла, при чему је неопходно да изражавају разумевање за специфичне карактеристике сваког ученика.

Ако желимо да припремимо наставнике за нове мултикултуралне и културно осетљиве учионице и развијамо интеркултуралну наставу, морамо реформисати програме образовања наставника, боље их оспособити педагошким вештинама неопходним за задовољавање потреба деце миграната и њихових породица (Rodriguez-Valls, 2016). Сходно томе, ученици уочавају и схватају културне разлике око себе у складу са оним што науче од одраслих, па су знања и вредности која им наставници преносе кључна за њихово прихватање и поштовање различитости (Поповић и Микановић, 2016). Због тога

се од наставника с правом очекује да добро познају вредности интеркултуралности, да стичу интеркултурални идентитет, да поседују интеркултуралне компетенције и да развијају интеркултуралну осетљивост, јер као претпоставка стварању интеркултурално осетљивих школа јесу интеркултурално компетентни наставници у тим школама.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У процесу опште глобализације и тежње друштва ка интеграцији која омогућава све интензивнија мигрантска кретања, један од водећих изазова јесте укључивање деце миграната у образовни систем. Како бисмо поставили темеље за савремену концепцију васпитно-образовног система, ова мигрантска кретања треба „посматрати као мотор који претвара застареле погледе у идентитет” (Rodriguez-Valls, 2016: 46). Односно, требамо стварати просторе у којима наставници, ученици и њихови родитељи раде заједно како би развијали нови интеркултурални идентитет.

Томе се може допринети уколико ученицима обезбеђујемо такво социјално окружење које ће их подстицати и учити да контролишу нагоне и агресивност, те да развију толеранцију и поштовање према културним различитостима. Да бисмо унапредили васпитно-образовну праксу, треба стварати и развијати интеркултурално осетљиве школе, обogaћене садржајима који подстичу и развијају међуљудску комуникацију и толеранцију, превазилазе стереотипе, развијају сарадњу и међусобно разумевање који су предуслов за остваривање позитивних интеркултуралних односа у мултикултуралном друштву. У таквим школама ученицима није довољно да само слушају о вредностима других култура, већ да би усвојили потребне културне вредности, они их морају доживети на више различитих нивоа и учити из властитих искустава у школи, како би успешно развијали интеркултуралне вештине које су им потребне да те вредности свакодневно уочавају, поштују и прихватају. Верујемо да ће наставници са развијеним интеркултуралним компетенцијама лакше оспособљавати децу за заједнички живот, рад и учење у мултикултуралном друштву које тежи заједничким интеркултуралним вредностима. Зато школа мора имати изражену и значајну улогу у стварању и подршци развоју интеркултуралних компетенција, интеркултуралне осетљивости, културних вредности и знања потребних за живот у мултикултуралној заједници.

За остваривање оваквих процеса у нашим школама није потребно чекати на конституисање посебне интеркултуралне педагогије, већ је за почетак довољно да сви учесници у васпитању прихвате интеркултуралност као изазов који обезбеђује сигурнију и успешнију будућност. Због свега тога, у образовним политикама на нашим просторима питању укључивања деце миграната у образовни систем, као и развоју интеркултурално осетљивих школа мора се посветити посебна пажња.

Литература

- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education – Foundations. Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Banks (eds.): *Multicultural education: Issues and perspectives*, 7th ed., 1–30.
- Башчаревић, И. (2011). Један прилог проучавању миграција. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 41, 537–551.
- Bedecković, V. i Zrilić, S. (2015). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 111–122.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. U Wurzel, J. (ur.): *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education 2nd ed.*, Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 62–77.
- Boon, H. & Lewthwaite, B. (2016). Teacher Ethics: The Link between Quality Teaching and Multi-ethnic and Multiracial Education. *Athens Journal of Education*, 3(4), 331–344. DOI: 10.30958/aje.3-4-3.
- Бранковић, Д. и Микановић, Б. (2016). Интеркултурално васпитање – конституента евроинтеграција. У *Наука и евроинтеграције* (33–47). Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Buterin, M. (2012). Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. *Život i škola*, 27(1), 104–112.
- Byram, M. & Fleming, M. (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Василијевић, Д. и Судзиловски, Д. (2017). Глобализација и национални идентитет – перцепција младих. Међународни тематски зборник *Глобализација и глокализација* (121–136). Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини. Београд: Српско социолошко друштво и Институт за политичке студије.
- Vulas, A. (2019). Analiza statističkih podataka IOM-a vezanih za migracije na južnim granicama Europske unije (2015–2018). *Kriminologija i socijalna integracija* 27(1), 120–138.
- Dawes-Duraisingh, L., Sheya, S. & Kane, E. (2018). When youth dialogue: a pedagogic framework for changing the conversation about migration. *Global Education Review* 5(4), 211–235.
- Delpit, L. (2003). Educators as 'seed people': Growing a new future. *Educational Researcher*, 32(7), 14–21.
- Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8, 49–57. Zadar: Sveučilište u Zadru.

- Ђорђевић, I., Šantić, D. i Živković, Lj. (2018). Deca migranti u školama u Srbiji – barijera ili izazov za novi početak. *Demografija*, 15(15), 73–92.
- Ђукић, М. и Ђерманов, Ј. (2010). Мултикултурална осетљивост као компонента професионалног развоја наставника. У *Сусрет култура*, књига 2, 1269–1275. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Живковић, П. (2017). Идентитети и улоге наставника у глобализованом друштву, међународни тематски зборник *Глобализација и глокализација*, 302–320. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини. Београд: Српско социолошко друштво и Институт за политичке студије.
- Златковић, Б. (2011). Мултикултурализам у савременој школи. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 127–143.
- Хрватић, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 241–254.
- Johnson, L. (2003). The diversity imperative: Building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education*, 14(1), 17–30.
- Karacabey, M., Ozdere, M. & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383–393. DOI: 10.12973/eu-jer.8.1.383.
- Koković, D. (2011). Multikulturno ili interkulturno obrazovanje. *Interkulturalnost*, 1, 42–52.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that is just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 161–165.
- Leutviler, B., Petrović, D. S., Mantel, K. i Zlatković, B. (2018). Konstruktivistički pristup interkulturalnom obrazovanju. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(1), 107–121.
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Микановић, Б. и Поповић, К. (2016). Интеркултуралне компетенције наставника основне школе. *Радови 18* (179–194). Пале: Филозофски факултет. DOI: 10.7251/FIZN1701179M.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju. *Nova prisutnost*, 7(1), 59–84.
- Pejanović, Lj. (2017). Uzroci migracija i izbeglička kriza na Balkanu i u Evropi. *CIVITAS*, 7(1), 79–88.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Petrović, D. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osjetljivosti*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8, 53–73.
- Piršl, E. (2012). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija. *Pedagogija i kultura – Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, 333–343.

- Popović, K. i Mikanović, B. (2019). *Interkulturalne kompetencije nastavnika i učenika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Поповић, К. и Микановић, Б. (2016). Интеркултурална осјетљивост ученика основне школе. *Наша школа*, 1–2, 23–38. DOI: 10.7251/НСК1601023П.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: episemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481–491.
- Rodriguez-Valls, F. (2016). Pedagogy of the immigrant: a journey towards inclusive classrooms. *Teachers and Curriculum*, 16(1), 41–48.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Scoffham, S. (2018). Global learning: A catalyst for curriculum change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(2), 135–146.
- Субошић, Д. и Васиљевић, И. (2017). Мигрантска криза као изазов за очување националног идентитета чланица ЕУ. *Војно дело*, 2, 78–89.
- Castles, S. (2003). Towards a sociology of forced migration an social transformation. *Sociology*, 37(1), 13–34.

Kristian B. Popović

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

CHALLENGES OF INTERCULTURAL MORAL EDUCATION WITH REGARD TO MIGRATIONS

Summary

Contemporary social trends and migration processes on a massive scale demand that the process of education be re-examined in pedagogical terms. With constant and high-intensity migrations at global level, almost every society is multi-cultural today. This is reflected in the change of cultural structure of students, with cultural differences becoming more and more pronounced. Thus, this change raises the topical issue of inter-cultural education as an important social and pedagogical resource. The paper aims at pointing to the challenges of a new pedagogical context in our schools striving for the multitude of peoples, cultures, and languages, which promotes inter-culturalism as one of the leading principles regarding education. By establishing inter-culturally sensitive environment in our schools and by improving inter-cultural teaching process, we can advocate for equality and tolerance, fight against discrimination, as well as for supporting diversity in every aspect of human society.

Key words: *intercultural education, inter-culturally sensitive schools, teachers, migrations.*

Драгана Р. Бјекић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

Милица М. Стојковић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

Лидија Ђ. Златић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПРОФЕСИОНАЛНО ОПРЕДЕЉИВАЊЕ МАТУРАНАТА ГИМНАЗИЈА И СРЕДЊИХ СТРУЧНИХ ШКОЛА: ИМА ЛИ МЕСТА ЗА НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ?*

Апстракт: Значај професионалног оспособљавања наставника као носилаца система образовања једна је од централних тема развоја овог система. Међутим, на студијским програмима за образовање наставника све је мање и студената и кандидата за упис. У раду су разматрани мотивација за наставнички позив и опредељивање средњошколаца за ову професију. Као емпиријска илустрација постављеног проблема приказани су подаци о томе да ли матуранти виде наставничку професију као пожељну и колико често се опредељују за програме наставничке оријентације (део обухватнијег истраживања професионалног опредељивања матураната). Упитником о професионалном опредељивању испитано је 1208 ученика четвртог разреда две генерације матураната гимназија и средњих стручних школа, који су могли да наведу по три избора – укупно 3624 избора. Резултати показују да се само 2,26% избора односи на наставничке студије: 0,14% су избори студијских програма за образовање учитеља, 0,77% су избори студијских програма за образовање наставника предметне наставе (академско звање наставничко), 1,19% су избори студија које омогућавају и рад у настави, 0,17% су избори студијских програма за образовање васпитача. Само шесторо матураната је наставничку професију навело као први избор, а троје као једине изборе. Иако је вредносни оквир младих погодан за бирање наставничке професије, да би се повећали привлачност и углед професије потребне су различите системске мере за које постоје модели у успешним школским системима.

Кључне речи: мотивација за наставничку професију, средњошколци – матуранти, професионални избор, избор студијског програма.

* dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs

* milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs

* lzlatich@ptt.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта ОИ 179026 „Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе”, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Значај професионалног оспособљавања наставника као носиоца система образовања и најважнијег чиниоца успешности ученика данас је једна од централних тема развоја овог система (Богосављевић, 2011; Брковић и Бјекић, 2006; Marinković, Bjekić & Zlatić, 2012; Šimić Šašić, Klarin i Grbin, 2013). Иницијално образовање будућих наставника је кључни корак у овом процесу. Међутим, на студијским програмима за образовање наставника (како разредне, тако и предметне наставе) све је мање студената и све мање кандидата за упис. Ово је само један од проблема одржавања квалитета наставног рада. Позивајући се на националне и интернационалне прегледе, Радмила Богосављевић (2011) издвојила је неке разлоге и ефекте непривлачности наставничке професије који дугорочно угрожавају квалитет образовања, међу којима су и следећи: процена самих наставника да је њихов рад сложен, тежак и одговоран, али потцењен, друштвено недовољно признат и недовољно материјално награђен; недостатак квалитетних наставника; ограничена и недовољна повезаност образовања наставника, њиховог професионалног усавршавања и потреба школа; неуједначена развијеност системских програма за увођење наставника почетника у посао у различитим земљама; ограничени утицај самих школа на пријем наставника у службу; тешкоће у задржавању квалитетних наставника у школама и значајно осипање наставника; наставници указују да велика очекивања од њих, бројна задужења и стрес, поред лошег радног окружења, лоше утичу на задовољство послом, успешност и мотивацију у раду; ограниченост средстава за награђивање успешних наставника; недостатак процедура за корекцију неефикасног рада; висок проценат неквалификованих „наставника”, односно ангажовање особа које нису оспособљаване за наставни рад, или особа које нису оспособљене за области у којима се ангажују у настави; старење наставничке популације; феминизација наставничке професије; значајно опадање броја кандидата за наставничке факултете (слаба заинтересованост ученика да се школују за наставнике).

Зашто се матуранти не опредељују за студије за наставничке професије? Шта мотивише оне који су се определили и уписали на наставничке студије? А шта мотивише наставнике почетнике и искусне наставнике за наставни рад? Како се њихова мотивација мења? Ова питања су постављена као најопштија истраживачка питања која покрећу разматрање контекста у коме средњошколци на крају школовања треба да се професионално опредељују и бирају даље кораке сопственог професионалног оспособљавања, а бар део њих у наставничким професијама.

МОТИВАЦИЈА ЗА НАСТАВНИЧКИ ПОЗИВ И ПРОФЕСИОНАЛНО ОПРЕДЕЉИВАЊЕ

Разматрање мотивације за наставнички позив – почетне мотивације која усмерава професионални избор, али и актуелне која усмерава рад већ ангажованих наставника – кључна је анализа за разумевање и проучавање опредељивања средњошколаца за студије на наставничким факултетима.

Бројна истраживања су испитивала мотивацију студената за избор наставничке каријере. Често издвајани фактор који одређује мотивацију да се постане наставник је љубав према деци и раду са децом и настојање да се допринесе друштвеној заједници (Торкава & Uztasun, 2012), док се личне вредности, социјални утицај и плата сматрају мање важним при доношењу професионалне одлуке о избору наставничке професије. Поређење студената – будућих наставника и активних наставника показало је да код активних наставника доминира интересантност посла, лична промоција, аутономија и задовољство послом, а код студената је главни мотивациони фактор опредељивања за наставничку професију алтруистичка мотивација. О значају интринзичке вредности наставе за избор наставничке професије говоре и друге студије (Zarina, Dreiling, Ilisko & Krastina, 2016). Указујући да се мотивација за наставнички позив највише испитивала у последњој деценији двадесетог века, бројни аутори (OECD, 2005; Tomšik & Čerešnik, 2017; Šimić Šašić i sar., 2013; Yuce, Sahin, Kocer & Kana, 2013), нагласили су да истраживања мотивације за учитељску и друге врсте наставничке професије најчешће издвајају три категорије мотива релевантних за избор ових професија: алтруистички мотиви (рад са децом, помоћ деци да успеју, жеља да се допринесе добробити друштва); интринзички мотиви (интересовање за пренос специфичних знања, лично задовољство, љубав према професији); екстринзички мотиви (сигурност посла, вишедневни празници, социјална сигурност, плата или друштвени статус).

Прихватајући као шири оквир овог истраживања прегледе мотивације за наставничку професију и наставни рад, као и факторе који опредељују кандидате за наставничке студије, реализоване у различитим националним и интернационалним оквирима, у раду су разматрани мотивација за наставнички позив и фактори који утичу на професионално опредељивање у Републици Србији и окружењу са сличном образовном традицијом и неким заједничким образовним елементима.

Шта мотивише наставника за наставни рад? Истраживања наглашавају да је мотивација једна од кључних компетенција у оквиру наставникове професионалне компетентности (OECD, 2015). Општа радна мотивација наставника (радна мотивација присутна и у другим пословима и радним активностима), као процес покретања, регулисања и одржавања радних активности у настави, препознаје се

кроз задовољство појединим аспектима радног ангажовања, тј. различитим факторима задовољства послом какви су (Петровић, 1992; Sylvia & Hutchison, 1985, према: Бјекић, 1999; Bječić, Vučetić & Zlatić, 2014) (а) задовољство колегијалном подршком и социјалним односима; (б) задовољство односима са претпостављенима; (в) интринзичка мотивација; (г) задовољство одговорношћу посла; (д) задовољство могућностима за учење и развој у оквиру посла; (ђ) задовољство сигурношћу посла и јасним очекивањима. Поред опште радне мотивације, посебна мотивација за наставни рад је важна тема анализе наставничког рада. Наставникова мотивација за наставу је процес покретања, одржавања и регулисања наставних активности, односа са ученицима, интерперсоналне наставне комуникације у оквиру реализације предмета (Бјекић, 1999). Који од наведених мотивационих фактора су препознатљиви у тренутку избора за наставничку професију, односно у периоду опредељивања за наставничке студије?

Систематизацијом и компарацијом више испитивања радне мотивације наставника у Србији која су извршили аутори – од првог истраживања реализованог 1992. године, до последњег реализованог 2012. године (Bječić et al., 2014), утврђено је да је у анализираном периоду дошло до значајних промена у интензитету појединих мотивационих фактора наставничког рада: док се смањивало задовољство социјалним димензијама рада, повећавало се задовољство могућностима за учење и развој у оквиру посла, што је у наведеном двадесетогодишњем периоду повезано и са оснаживањем система стручног усавршавања наставника у Србији (од 2001. године је заживео систем организовања и акредитације програма стручног усавршавања запослених у образовању). Поређења наставничке професије са другим професијама су показала да учитељи и наставници показују нижи ниво професионалне мотивације и већи ниво стреса него друге професије, као и да препознају лошији статус своје професије (Šimić Šašić i sar., 2013).

Преглед истраживања о избору наставничке професије, у контексту испитивања социо-емоционалих компетенција као формативних компоненти мотивације за наставничку професију, показује „да разлози за одабир наставничке професије могу бити врло различити, од интринзичних вредности, преко жеље за доприносом друштву, до више екстринзичних разлога, као и да су повезани с различитим карактеристикама будућих наставника/ца (са особинама личности, циљним оријентацијама итд.)” (Jugović, 2018). У наведеном истраживању је утврђено да социо-емоционалне компетенције снажније објашњавају интринзичку него екстринзичку мотивацију за избор наставничке професије.

Испитивањем чинилаца важних за избор учитељског занимања (Šimić Šašić i sar., 2013), утврђено је да су најважнији фактори избора учитељске професије: привлачност рада са децом, могућност деловања на будућност деце и интринзичка вредност поучавања, веровања да је учитељски посао тежак и да захтева високу стручност, а да су најмање важни чиниоци мобилност, плата и

статус наставничке професије као другог избора (пошто део студената учитељских факултета у Хрватској не бира ове студије као први избор). У истом раду представљен је и теоријски модел избора учитељског/наставничког занимања (Richardson & Watt, 2006, Šimić Šašić i sag., 2013), према коме на избор овог занимања утичу: перцепција себе (самоопажање способности за поучавање), перцепција задатака (захтева посла, захтеване стручности, оптерећења, погодности посла, статуса и плате), вредности (интринзичка вредност поучавања, лична утилитарна вредност каква је сигурност запослења, радно време и време за породицу, мобилност занимања, друштвена утилитарна вредност, деловање на будућност деце и адолесцената, могућност утицаја на друштвену једнакост, допринос друштву, рад са децом), социјализацијски утицаји итд.

Испитујући будуће и активне наставнике у Србији, односно студенте наставничких факултета, наставнике-приправнике и предметне наставнике са више од пет година радног искуства, Наташа Симић (2015) издвојила је девет категорија мотивационих фактора за избор наставничке професије: рад са младима, утицај на ученике, бављење предметом (одређеном науком), могућност да буде узор, поучавање/„преношење знања”, могућност за целоживотно учење/стално стручно усавршавање, радно време и распуст, усклађеност са способностима, углед, наглашавајући да доминира алтруистичка мотивација за професију наставник, док је екстринзичка најмање заступљена.

Међутим, већина истраживања о избору наставничке професије реализује се са студентима који су професију већ изабрали или са активним наставницима. Истраживања средњошколаца ради детекције потенцијалних будућих студената наставничких факултета углавном нема. Актуелна истраживања вредносних оријентација средњошколаца (пошто су вредносне оријентације и с њима повезани типови мотивације важна одредница преферирања или избора наставничке професије) описују матуранте на следећи начин.

Вредносне оријентације значајно обликују професионални развој и професионална очекивања. Испитивање професионалних вредносних оријентација (и очекивања од посла) адолесцената на крају четвртог разреда средње школе, реализовано почетком двадесет првог века, обухватило је матуранте гимназија и средњих стручних школа (рођени 1985. године, матурирали школске 2003/2014. године), а показало је да су матуранти на крају средњег образовања били тада сличних професионалних вредносних оријентација и сличних преференција за будуће радно место (Dunjić Mandić, Вјекић, Јаћимовић и Рапић, 2005). Испитани матуранти су сматрали најважнијим вредносним карактеристикама будуће професије следеће карактеристике: (1) сигурност посла, могућност усавршавања и потенцијале за сарадњу; затим им је важна (2) очекивана самосталност у професионалном деловању; следе (3) праведност у послу, могућност остваривања велике зараде, могућност и потреба да помажу у оквиру професије другима, пријатност у реализацији професионалних задатака; потом (4) корисност, могућност сталног стицања нових знања, утицај-

ност, а најмању вредност за матуранте има (5) популарност која би могла да се стекне у оквиру професије.

У истраживању професионалних опредељења и вредносних оријентација матуранта гимназија у Србији, извршеном 2016. године (Чабаркапа, Петровић и Кузмановић, 2016), добијено је да постоје значајне разлике између матураната у степену прихватања појединих вредности, при чему за матуранте већу вредност имају личне у односу на друштвене вредности: посебно високо вреднују пријатељство, романтичне везе (љубав), самосталност и независност, самоактуализацију, узбудљив живот, радозналост и трагање за новим сазнањима; потом материјалну сигурност и бољи стандард породице; а најмање прихватају руковођење и друштвену моћ, популарност, послушност и подређеност. Повезујући префериране циљеве и вредности са избором факултета и очекивања од будућег занимања, утврђено је да матуранти преферирани факултет и будуће занимање више везују за личне него за друштвене циљеве.

Истраживања, такође, потврђују да су професионалне преференције адолесцената и пре двадесетак година (Vondracek, Silbereisen, Reitzle & Wiesner, 1999), а и сада (Devi, 2018; Pellerone, Passanisi & Bellomo, 2015; Hirschi, 2010) значајно повезане са карактеристикама социополитичког и економског контекста. Дакле, сложеност професионалног развоја условљена је и индивидуалним карактеристикама и социјалним детерминантама. Основни фактори који делују на доношење професионалне одлуке и избор занимања појединца су (Андриловић и Чудина, 1989, према Бјекић, Стојковић, Ђорић, Дамњановић и Алексић, 2019): привлачност активности, очекивања од властитих способности, вероватност успеха, а у адолесцентном периоду посебно и ставови и мишљења родитеља и/или вршњака и других релевантних припадајућих група. Професионалне одлуке, каква је и опредељивање за будуће студије, обликују се у контексту сложених социјалних процеса и у оквиру различитих социјалних група (Вјекић и Дуњић-Мандић, 2007). Привлачност посла одређују медији, ефекти одређеног рада, ниво зараде, социјална моћ. Очекивања од властитих способности формирају се у односу на породицу, вршњачку групу и школу као социјално огледало које одражава ученикове могућности и реалним или нереалним проценама му помаже да обликује слику о себи. Вероватност успеха се процењује на основу социјалних могућности, захтева у окружењу, али и реалног сагледавања сопствених могућности. Ставови социјалних група, од најшире друштвене заједнице, до примарне породице, формирају вредности, ставове, слику о професији и слику о себи... Који од ових фактора данас највише утичу на опредељивање, односно на неопредељивање за наставничку професију? Можда најпре ставови према наставничкој професији и тренутни статус, како статус изражен материјалном сатисфакцијом за ово сложено професионално ангажовање, тако и статус препознат као немогућност запошљавања студената наставничких факултета која је политичким одлукама успостављена, а која се одражава и на старење наставничке популације.

Како се, у описаном друштвеном, дакле и вредносном контексту у Србији, професионално опредељују матуранти? И да ли им је видљива наставничка професија?!

Какав је друштвени контекст рада наставника? Шта је контекст потенцијалног избора наставничке професије и опредељивања за наставничке студије? Иако су већ наведени прегледи који указују да је наставничка професија све мање популарна у већини европских земаља, осим у Финској (Sahlberg, 2011), специфичан друштвено-економски контекст рада наставника у Србији, повезан је са смањењем угледа наставничке професије у друштвеној заједници, осиромашењем наставника, повећањем просечне старости наставника у школама јер је последњих година онемогућено запошљавање нових, ограниченом разменом наставника, а повећањем броја строго дефинисаних процедура и протокола који креативне наставнике спутавају да буду креативни, а оне мање креативне ограничавају да буду успешни.

ЕМПИРИЈСКА ИЛУСТРАЦИЈА ОПРЕДЕЉИВАЊА МАТУРАНАТА ЗА НАСТАВНИЧКЕ СТУДИЈЕ

Емпиријски део овог рада издвојен је из обухватнијег истраживања професионалног опредељивања, избора будућих студија и предузетничке оријентације матураната, које су спровеле ауторке рада и студенти са којима раде (Bjekić, Đorić, Damjanović i Stojković, 2019; Milovanović, Kićanović, Dunjić-Mandić & Djorić, 2018; Petrović & Popović Božanić, 2018), а приказан је ради илустровања и наглашавања проблема незаинтересованости матураната за наставничку професију.

Сам избор емпиријских података инициран је актуелним проблемом – стањем на универзитетима у Србији на студијским програмима на којима се школују будући наставници (за све нивое образовања и васпитно-образовног рада закључно са средњошколским образовањем): средњошколци углавном не препознају наставничку професију као своју будућу професију и веома мали број се опредељује за студијске програме за образовање наставника (и редне и предметне наставе).

У Србији у 2019. години акредитовани су и активни бројни студијски програми за образовање наставника и васпитача. У овом делу рада узет је у обзир само број студената на студијским програмима који су искључиво наставничке оријентације и обезбеђују на крају студија звања мастер учитељ, мастер професор, мастер васпитач. Акредитовано је 850 места на основним академским студијама за образовање учитеља (академски назив: дипломирани учитељ), 598 места на мастер академским студијама за образовање мастер учитеља, 440 места на основним академским студијама за образовање васпитача (дипломирани васпитач), 278 места на мастер академским студијама за образовање мастер васпитача, 285 места на интегрисаним академским студијама за

образовање мастер професора различитих дисциплина предметне наставе. Васпитачи могу да се образују и на високим струковним студијама (1486 места за струковне васпитаче, 260 места за мастер струковне васпитаче и око 300 места за специјалисте струковне васпитаче). За студијске програме који обезбеђују и рад у настави, али немају завршно звање мастер професор (већ неко друго, на пример: мастер психолог, мастер математичар и сл.), у овом раду није приказан број акредитованих места. Наставници предметне наставе могу да се образују и у два корака – прво на основним академским, а потом на мастер академским студијама, на којима могу да стекну на крају и звања која нису директно наставничка (на пример: дипломирани математичар и мастер математичар, дипломирани филолог и мастер филолог), као и директно наставничка (на пример: дипломирани професор физике и мастер професор физике).

При упису на универзитете за школску 2019/2020. годину, на студијским програмима за образовање учитеља (узети у обзир сви студијски програми у Србији збирно) број пријављених кандидата је око 52% од броја акредитованих места за упис у прву годину основних студија. На студијским програмима за образовање наставника (интегрисане студије које обезбеђују стицање звања мастер професор и основне студије које обезбеђују стицање звања професор) број пријављених кандидата у прву годину је око 22% од броја расположивих акредитованих места.

Организација емпиријског истраживања

Основни предмет истраживања је учесталост професионалне заинтересованости средњошколаца – матураната за избор наставничке професије. У оквиру истраживања професионалног опредељивања матураната и избора будућих студија, реализованог школске 2017/2018. године (део приказан у радовима Milovanović et al., 2018; Petrović & Porović Božanić, 2018), и истраживања професионалног опредељивања и предузетничке оријентације матураната, реализованог школске 2018/2019. године (Bjekić, Đorić i sar., 2019), посебно је евидентирано да ли и колико често матуранти виде наставничку професију као пожељну професију и колико често се опредељују за студијске програме наставничке оријентације.

Инструмент: У оба испитивања коришћен је као заједнички инструмент Упитник о професионалном опредељивању (Упитник и скалу процене за испитивање професионалне оријентације је развио тим Катедре за педагошко-техничке науке Факултета техничких наука у Чачку заједно са студентима који су школске 2017/2018. и 2018/2019. године похађали наставу из предмета Докимологија). Испитаници – матуранти су наводили три могућности – три студијска програма која су им привлачна за даље школовање (уз назив студијског програма, наводили су и факултет/високу школу и универзитет). У наведеним истраживањима испитивана је и предузетничка оријентација матураната, порекло информација о студијама и студијским програмима и контекст

њиховог професионалног опредељивања, за шта су коришћени и други, за свако истраживање специфични инструменти.

Узорак обухвата 1208 ученика четвртог разреда средњих школа. Испитане су две генерације матураната – ученика гимназија и средњих стручних школа у Чачку и Горњем Милановцу: 911 ученика четвртог разреда у току школске 2017/2018. године и 297 ученика четвртог разреда у току школске 2018/2019. године.

Време и ток испитивања: Испитивање прве генерације је извршено у децембру 2017. године, а испитивање ученика непосредно су извршили студенти пете године студијског програма интегрисаних академских студија Техника и информатика. Испитивање друге генерације је извршено у децембру 2018. године, а испитивање су извршили студенти тадашње пете године СП ИАС ТИ – будући мастер професори технике и информатике.

Резултати истраживања опредељивања за наставничке студије на крају средње школе

Испитаници – њих 1208 – могли су да наведу по три студијска програма (занимања и/или академска звања) која разматрају као потенцијално могуће студије по завршетку средње школе. Овај број матураната је могао да наведе 3624 избора, међутим, нису сви средњошколци написали три избора, а поједини средњошколци нису написали ниједан избор пошто су се определили да после средње школе потраже посао, односно да не наставе школовање.

Средњошколци су навели 82 избора (2,26% од могућег броја избора) који се односе на наставничке професије, наводећи их као прву, другу или трећу могућност, било означавајући експлицитне наставничке професије или професије које могу да се реализују и у образовању, али и у другим секторима и делатностима. Матуранти су ретко бирали студијске програме за образовање наставника (Табела 1). Само шест од 1208 матураната две генерације је наставничке професије навело као прву опцију, а само три матуранта су наставничке професије навела као једине опције за своје даље универзитетско/високо образовање.

Табела 1. Преферирање студијских програма за образовање наставника на крају средње школе

	Н	% од 3624
Сви избори наставничких студија (на I, II или III позицији)	82	2,26%
Избор студијских програма за образовање учитеља	5	0,14%
Избор студијских програма за образовање наставника предметне наставе	28	0,77%
Избор студијских програма који омогућавају рад у различитим делатностима и у настави	43	1,19%
Избор студијских програма за образовање васпитача	6	0,17%

У истраживањима из којих су издвојени подаци о избору студија за образовање наставника (Milovanović et al., 2019; Petrović & Popović Božanić, 2018), матуранти су навели да на њихово одлучивање о даљем школовању и избору студијског програма и факултета највише утичу могућност да после завршених студија раде у различитим пословним окружењима, као и могућност да се запосле; потом квалитет студијског програма, па искуство старијих студената одређене високошколске институције; за ученике гимназија опредељујуће је и како виде могућност да стекну специјализована знања на одређеном студијском програму и, истовремено, могућност да стекну шира знања и широко применљиве професионалне вештине, као и изазовност студија и будуће професије; као посебно значајан извор информација о факултетима и студијским програмима матуранти издвајају веб странице високошколских институција. Испитани матуранти на крају средње школе углавном не виде себе у улогама наставника и углавном не бирају студијске програме за образовање наставника.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА И СМЕРНИЦЕ ЗА ПОВЕЋАЊЕ ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТИ ЗА НАСТАВНИЧКЕ СТУДИЈЕ

С обзиром да се матуранти веома мало интересују за студијске програме за образовање наставника, може се у скорој будућности предвидети недостатак универзитетски оспособљених наставника, односно наставника професионалаца. Наставник професионалац је онај наставник који је завршио одговарајуће студије и у тренутку започињања активног професионалног ангажовања као приправник има развијене на основном нивоу и програмске, али и психолошко-педагошко-методичке компетенције које даљим радом оснажује.

Иако средњошколци имају вредносни систем близак позитивним вредностима које су основа наставног рада и мотивације за наставничке професије, одсуство заинтересованости за наставничку професију указује на потребу да се промени шири друштвени вредности оквир као предуслов да матуранти бирају наставничку професију. Које конкретне активности у склопу образовне политике треба предвидети и предузети да би се обезбедио одговарајући социјални миље за поновно окретање матураната ка наставничким професијама? Шта предузети на системском и институционалном нивоу да би се средњошколци више опредељивали за студије за наставнике?

Можда је успешан и задовољан наставник добар модел ученицима да се и они опредељују за наставничку професију?! Наглашавајући да подизање квалитета и унапређивање почетног образовања наставника јесте један од полазних чинилаца обезбеђивања квалитетних и ефикасних наставника, Радмила Богосављевић (2011) ипак наглашава да је потребно, поред одговарајуће селекције кандидата за наставничке студије, предузети и бројне активности

подршке активним наставницима да они буду успешнији и задовољнији (обезбедити подршку наставницима приправницима, вредновање успешности наставника, задржавање успешних наставника у школском систему).

Као смернице за решавање проблема, односно за развој индиректних и директних мера за повећавање броја заинтересованих матураната за студијске програме за образовање наставника, разматрана су искуства школског система у Финској и улога професионалног саветовања средњошколаца.

Шта можемо научити од школског система у Финској, као једног од најуспешнијих, о статусу наставника и селекцији будућих наставника, а што би могло да допринесе већој популарности наставничке професије код средњошколаца у Србији?

Наглашавајући да за квалитет финског образовног система „један чинилац надмашује све остале: свакодневни допринос изванредних наставника“ (Sahlberg, 2012: 115), Паси Салберг указује да је „по(д)учавање као звање уско повезано са опстанком финске националне културе и изградњом отвореног мултикултуралног друштва, а да су наставници главни градитељи финског социјалног друштва“ (Sahlberg, 2012: 118). Овакав став утемељује образовну политику и националну заједницу у оквиру којих су наставници и њихово звање веома цењени. Испитивања омиљених звања међу ученицима на крају опште више средње школе (аналогно крају средње школе у Србији) показују да је наставничко звање годинама једно од најцењенијих, чак испред лекара, архитеката и правника/адвоката, пошто се подудара са темељним вредностима Финаца које, према националној анкети младих, обухватају друштвену правду, бригу за друге и срећу, „а наставни рад се сматра независним, племенитим звањем које има друштвени углед и славу“ (Министарство образовања Финске, 2007, 2010, према Sahlberg, 2012: 119). У другом националном испитивању о утицају занимања партнера на одлуку да започну везу са њим/њом, испитаници су имали захтев да међу 30 занимања изаберу пет за која би волели да буду занимања њиховог партнера или брачног друга (Kangasniemi, 2008, према: Sahlberg, 2012). Резултати потврђују висок углед наставничке професије: мушкарци су се определили да су учитељице/наставнице најпожељније супруге, испред медицинских сестара, лекарки и архитектица, а жене су пре учитеља/наставника као најпожељнијег партнера поставиле само лекара и ветеринара.

У Финској је сваке школске године предвиђено око 5700 нових места у свим програмима наставничких студија (Финска има око 5.500.000 становника). За студије за образовање учитеља основних школа и наставника предметне наставе у обавезном образовању (обавезно образовање у Финској траје дванаест година), пријављује се годишње око 20.000 (двадесет хиљада) кандидата, те се тек сваки десети успе уписати у програм за учитеље у основним школама. Салберг наводи да се 2010. године за 660 слободних места за образо-

вање учитеља на финским универзитетима пријавило чак 6600 кандидата, а у школској 2011/2012. години је 2400 кандидата конкурисало за 120 места на студијском програму за образовање учитеља на Одсеку за учитељске студије Универзитета у Хелсинкију. А шта је то што привлачи најспособније младе људе за професију учитељ/наставник и што обезбеђује њихов опстанак у школском систему Финске? Салберг (Sahlberg, 2011, 2012) посебно издваја следећа три услова:

(1) Место рада омогућава учитељима и наставницима предметне наставе, посебно у обавезном образовању, испуњавање моралних задатака који су у складу са националним вредностима, као и личне жеље да раде са људима и помажу другима и друштву путем поучавања/наставе. Имају потпуну стручну аутономију да планирају, поучавају, дијагностикују, извршавају и вреднују у свим сегментима наставног и васпитно-образовног процеса. Имају довољно времена да постижу наведене циљеве у склопу и изван уобичајених дужности у одељењу, а проводе релативно мање времена у настави него њихове колеге у многим другим земљама, а више времена у школи организованој као *заједница која учи*. Посао би напустили када би им била угрожена аутономија, а не због плате.

(2) Студијски програми за образовање учитеља су конкурентни и организовани тако да привлаче надарене средњошколце, што омогућава да студијски програми буду захтевни, а истовремено инспиришу надарене студенте, омогућавајући сва три нивоа универзитетског образовања. Крајем седамдесетих година двадесетог века образовни степен магистра (мастер) постао је у Финској основна квалификација потребна за рад у школама (*Закон о образовању учитеља 1978–1979*), а утемељеност студија на истраживању и развој педагошког размишљања и одлучивања утемељеног на доказима, основни услов за стално запослење у школама.

(3) Фински учитељ/наставник има задовољавајућу плату, а износ плате се повећава са повећањем радног искуства и истрајавањем у наставничком професионалном ангажовању (а не на основу квантитативних показатеља рада).

Да ли је у Србији могуће професију учитеља и наставника учинити привлачнијом за успешније средњошколце, па на томе темељити даљу популаризацију професије или прво треба утицати на промену друштвеног контекста? С обзиром да су у Србији тренутно најпопуларнији захтевни и сложени студијски програми за које је велика конкуренција (пријављује се велики број веома успешних ученика), а која се одражава и на стварање компетитивне атмосфере у току студија, која подстиче успешност, један од путева привлачења средњошколаца на наставничке студије је и висококвалитетна, подстицајна, креативна и компетитивна настава и организација студијских програма за образовање наставника.

Шта треба учинити да средњошколци, који природно теже аутономији (што је њихова узрасна карактеристика), виде наставничку професију као професију високе аутономије? Да ли је наглашавање различитих видова екстерне евалуације рада школа и наставника, различитих видова и контроле и контролисане подршке, начин који ће средњошколцу учинити ову професију атрактивном и могућим професионалним простором за лични развој и унапређивање самоефикасности и самопоуздања, или ће их од ње удаљити? Шта учинити да у својој заједници средњошколци виде уважавање наставничке професије и препознају посебности наставничког рада? С обзиром да су наставници у школи важни модели развоја ученика, како личног, тако и професионалног развоја, повећање аутономије наставника и стварање предуслова да је остварују може формирати код ученика позитивну слику о овој професији, а можда неке и професионално одредити. Међутим, неопходно је обезбедити квалификоване наставнике који би могли да буду аутономни и ефикасни.

Поред наставника као професионалних модела који могу да подстакну средњошколце за избор наставничке професије, професионално саветовање средњошколаца може значајно допринети популаризацији наставничке професије. Различита истраживања сугеришу да се процес професионалног саветовања и усмеравања може унапредити ако се већ у раној фази (основна и средња школа) нагласак у професионалној оријентацији стави усаглашавање вредности и жељених стилова живота појединца са потребама савременог тржишта рада и захтевима одређених професија (Чабаркапа и сар., 2016). Школа има значајну улогу у каријерном вођењу средњошколаца, посебно у њиховом усмеравању ка наставничким факултетима. Остваривање ове улоге школе треба да буде потпомогнуто активностима високошколских институција које образују будуће наставнике – како подршком коју високошколске институције дају својим бившим студентима – активним наставницима у тим школама, тако и посебним активностима са средњошколцима и грађењем веза факултета и школа у оквиру заједнице која учи.

Литература

- Бјекић, Д. (1999). *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Бјекић, Д., Стојковић, М., Ћорић, Б., Дамњановић, М. и Алексић, В. (2019). *Приручник за будуће наставнике: о предузетничком образовању и професионалном развоју*. Чачак: Факултет техничких наука.
- Bjekić, D., Vučetić, M. & Zlatić, L. (2014). Teacher Work Motivation in the Context of In-service Education Changes, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 557–562.
- Bjekić, D. i Dunjić-Mandić, K., (2007). Stilovi učenja i profesionalne preferencije maturanata gimnazije. *Pedagogija*, LXII(1), 48–59.

- Bjekić, D., Đorić, B., Damnjanović, M. i Stojković, M. (2019). Preduzetnička orijentacija maturanata. U A. Veljović (ur.): *Zbornik radova ITOP19* (321–332). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Богосављевић, Р. (2011). Фактори и потребе повећања привлачности наставничке професије. *Педагошка стварност*, 57(5–6), 508–520.
- Brković, A. i Bjekić, D. (2006). Nastavnik kao nosilac promena u obrazovanju. U D. Golubović (ur.): *Zbornik radova TOS'06* (25–30). Čačak: Tehnički fakultet.
- Vondracek, F. W., Silbereisen, R. K., Reitzle, M. & Wiesner, M. (1999). Vocational Preferences of Early Adolescents: Their Development in Social Context. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 267–288.
- Devi, K. B. (2018). Preparing for Career in Adolescence. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 23(12/1), 01–04.
- Dunjić Mandić, K., Bjekić, D., Jaćimović, T. i Papić, Ž. (2005). Profesionalne vrednosne orijentacije i preferencije maturanata. *Pedagogija*, LX(4), 525–534.
- Zarina, S, Dreiling, E, Ilisko, D. & Krastina (2016) Teachers vocation and students attitudes towards a choice of teacher vocation. In V. Lubkina, S. Usca & A. Zvaigzne (eds.), *Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference*, I (265–274). Rēzekne, Latvija: Rēzekne Academy of Technologies – Faculty of Education, Language and Design. Retrieved from World Wide Web <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/issue/viewIssue/42/178>.
- Jugović, I. (2018). Uloga socioemocionalnih kompetencija u motivaciji za odabir nastavničke profesije budućih nastavnica i nastavnika. U S. Puzić (ur.), 4. *Dani obrazovnih znanosti – Odgojno-obrazovni sustav: ograničavajuće i/ili poticajno okruženje. Knjiga sažetaka* (30–31). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Marinković, S., Bjekić, D. & Zlatić, L. (2012). Teacher's Competence as Education Quality Indicator and Condition. In J. Madalinska-Michalak, H. Niemi & S. Chong (eds.): *Research, Policy and Practice in Teacher Education in Europe* (141–167). TEPE network and Lodz-Poland: University of Lodz.
- Milovanović, S., Kićanović, N., Dunjić Mandić, K. & Đorić, B. (2018). Grammar School Graduates' Professional Decision-Making and Higher Education Orientation. In I. Miličević (ed.): *Proceeding TIE 2019* (105–113). Čačak: Faculty of Technical Sciences.
- OECD (2005). *Teachers Matter Education and Training Policy: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2015). *Teacher motivation research and its implications for the instructional process: A Technical Report and Recommendations for an International Large-Scale Assessment of Teachers' Knowledge and Professional Competencies*. EDU/CERI/CD/RD(2015)4.
- Pellerone, M., Passanisi, A. & Bellomo, M. F. P. (2015). Identity development, intelligence structure, and interests: a cross-sectional study in a group of Italian adolescents during the decision-making process. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 239–249. DOI: 10.2147/PRBM.S88631.

- Petrović, D. (1992). Radna motivacija i samoprocena uspešnosti nastavnika srednjih škola. *Psihologija*, 25(1–2), 145–160.
- Petrović, V. & Popović-Božanić, G. (2018). Professional orientation of secondary school students of economics. In I. Milićević (ed.): *Proceeding TIE 2019* (98–104). Čačak: Faculty of Technical Sciences.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivation Across Three Australian Universities. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. DOI: 10.1080/13598660500480290.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College, Columbia University.
- Sahlberg, P. (2012). *Finske lekcije: Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj?* Zagreb: Školska knjiga.
- Simić, N. (2015). Motivacija za izbor profesije nastavnik – perspektiva budućih nastavnika, pripravnika i iskusnih predmetnih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(2), 199–221.
- Tomšik, R. & Čerešnik, M. (2017). Differences in Motivation of Choosing Teaching as a Profession Among Teacher Trainees of STEM and Non-STEM Study Programs. *TEM Journal*, 6(2), 400–406. DOI: 10.18421/TEM62-27.
- Topkaya, E. Z & Uztasun, S. M. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivation of Preservice English Teacher in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126–134.
- Hirschi, A. (2010). Vocational Interests and Career Goals: Development and Relations to Personality in Middle Adolescence. *Journal of Career Assessment*, 18(3). DOI: 10.1177/1069072710364789.
- Чабаркапа, М. Д., Петровић, Н. Б. и Кузмановић, Б. Р. (2016). Преференција врсте студија и вредносних циљева код ученика гимназија у Србији. *Настава и васпитање*, LXV(1), 181–196. DOI: 10.5937/nasvas(1601181C).
- Šimić Šašić, S., Klarini, M. i Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studije i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra Laderrina*, 8(1), 7–26.
- Yuce, K., Sahin, E. Y., Kocer, O. & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre/service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 295–306. DOI: 10.1007/s12564-013-0258-9.

Dragana R. Bjekić

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences in Čačak

Milica M. Stojković

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences in Čačak

Lidija Đ. Zlatić

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

PROFESSIONAL ORIENTATION OF HIGH GRAMMAR AND VOCATIONAL SCHOOLGRADUATES: IS THERE A PLACE FOR TEACHING PROFESSION?

Summary

Teachers are one of the pillars of the education system and the importance of their professional training/education is one of the central topics of development of that system today. Initial teacher education is a key point in that process. However, each year there are fewer and fewer candidates for enrollment to teacher education studies, both in class and subject teacher study programmes. This paper discusses the motivation for the teaching profession and the factors that influence professional orientation.

In the research of graduates professional orientation and choice of future university education and the research of graduates choice of future university education and their entrepreneurial orientation, it is analyzed whether and how often the graduates (at the end of vocational school or grammar school) recognize the teaching profession as a desirable profession and how often they choose the teacher university programmes. Professional orientation questionnaire is used in both studies.

Graduates were asked to write three possibilities – three university programmes that are appealing to them for further education. Two generation of graduated pupils participated in this research – 911 graders of vocational and grammar schools in December 2017 and 297 fourth graders of the same schools in December 2018 – total number 1208 subjects. They could generate a total of 3624 choices. Only 2.26% of their choices referred to the so-called teaching professions or teaching university curricula. From the total amount of choices only 0.14% were the choices of university curricula for class teachers (first cycle of primary education), 0.77% were the choices of the university curricula for subject teachers (second cycle of primary education and secondary education), 1.19% were the choices that are not exclusively teaching studies, but enable working in schools, and 0.17% were the choices of curricula for pre-school educators. Only 6 graduates chose the teaching profession as the first option (which is only 0.5% of all graduates participating in this study) and only three graduates stated that teaching profession is the only option for them. Accordingly, it can be concluded that the graduates at the end of high school do not see themselves in the roles of teachers and do not choose teaching studies.

Given the graduates small interest in university curricula for teacher education, a shortage of university educated teachers – teachers professionals can be expected soon.

Although the value system of high school graduates, in general, is suitable for choosing teaching profession, there is a need for more systemic measures to increase the attractiveness of this profession and its reputation, so that it would be sufficiently challenging for high school students. Also, it is necessary to anticipate and take more concrete actions (in the framework of educational policies) that would prepare social milieu for re-direct graduates to the teaching profession.

Key words: *motivation for the teaching profession, high school students – graduates, professional choice.*

Татјана В. Михајловић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ТОКОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ РЕФОРМИ ШКОЛЕ, НАСТАВЕ И ВАСПИТАЊА

Апстракт: Анализом примарних и секундарних извора аутор даје критички осврт на ренесансну педагогију и њен утицај на реформаторски рад Коменског, Песталоција, Хербарта, касније реформних струја у Немачкој, Енглеској, Русији. Констатује да токови развоја реформи школства датирају још из античке епохе, затим периода средњег века, кога карактерише афирмација овоземаљског живота усмереног на животну радост и античке људске вредности. Теоријским проучавањем релевантних извора указује на парадигме у имплементацији реформаторских идеја класика историје педагогије у школском наставном систему. У раду су издвојена два периода карактеристична за реформу наставе и васпитања: први период везан је за реалистичко-педагошка схватања Коменског, Песталоција и Хербарта са циљем да се превазиђе интелектуална једностраност старе школе. Други период карактерише појава реформних струја у Немачкој које су критиковале тадашњу буржоаску школу у жељи за новом школом.

Резултати теоријског проучавања указују да су идеали васпитања и наставе Коменског, Песталоција и Хербарта имплементирани у школски наставни систем изгубили од своје целине и јединственог карактера. Захваљујући коперниканском обрту у педагошко-дидактичкој науци, ове некада прогресивне идеје биле су одбачене или редеофинисане под утицајем реформних струја у Немачкој. Акценат је на социјалној тенденцији и васпитању новог човека са смислом за културу духа и социјални напредак.

Реформе у области наставе и васпитања представљале су изазов свога времена. Имале су футуролошку визију и утицале на појаву многих реформних педагошких покрета новог века.

Кључне речи: *реформе наставе и васпитања, интелектуална једностраност, стара – нова – савремена школа.*

* tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

УВОД

Историја васпитања човека датира далеко у прошлост. Прапочеци ове делатности везују се за период појаве човека, настанка првог писма, касније школе. То указује на чињеницу да је васпитање и образовање током историје прошло изузетно дуг пут развоја, исто толико дуг колико и развојни пут људског друштва (Авдијев, 1952: 5–6). Може се рећи да колико траје развојни пут људског друштва, толико траје и тражење одговора на многа питања о човеку и његовом развоју, која су увек изнова постављана у вековима постојања и развоја ове делатности (Мединский, 1947). Векови трајања поучавања човека су у исто време били и векови његовог немирења са постојећим, достигнутим, али и константним трагањем за новим решењима која би у овој људској делатности значила напредак, преображај, обнову, реформу. Терминолошко значење појма реформа подразумева промену боље, преустројство, измену, поправку неког стања не мењајући му суштину (Вујаклија, 2006: 778). Док се терминолошко значење реформе образовања (школства, наставе, васпитања и др.) различито тумачи у многим земљама, ипак има и бројна заједничка обележја. То је друштвени и педагошки процес темељитог мењања политике образовања, положаја ученика и наставника, усмерености циљева и задатака, организације школе, садржаја програма, облика, средстава и метода рада, па све до рационализације, модернизације, подизања ефикасности и побољшања квалитета рада (*Педагошка енциклопедија* 1989: 302–303). У различитим историјским епохама реформе су ограничене на поједине сегменте, појављују се парцијално у школском наставном систему. Многи теоретичари реформом су називали и иновације или иновативне захвате у појединим предметима, методама, начину усавршавања наставника и слично (*Педагошка енциклопедија* 1989: 302–303). Тако је у целокупној историји васпитања и образовања човек настојао да перманентно открива тајне непознатог, да усавршава и превазилази постојеће, „разапет између стварности у којој је битисао и идеала којима је тежио, између старог и новог” (Влаховић, 2001: 13). Нове идеје које су могле бити, посредно или непосредно, од утицаја на касније токове унапређивања образовно-васпитног процеса сусрећемо још у далекој прошлости, када није било педагогије као науке, нити пак школског система у данашњем смислу речи. Образовна делатност, као подсистем друштва у то време представљала је друштвени рефлекс, његов израз у најбитнијим елементима. Сами искораци који су током историјских епоха чињени у овој сфери окарактерисани су као промене, преображаји или реформе у појединим сегментима и наслањали су се на оно што је оцењивано као позитивно педагошко наслеђе (Влаховић, 2001: 5–7). Све то указује да се токови у образовању не могу посматрати изван историјских развојних токова друштва. Разлог томе је што су многе идеје из тих времена и данас веома актуелне и присутне у различитим савременим приступима васпитању и образовању. Између осталог, Сократ је ушао у историју педагогије сво-

јим учењем о методи сазнања. Он је дијалектику, вештину расправљања – разговора развио у дијалектику – вештину мишљења. У савременој епохи, један од најважнијих циљева школе је развој мишљења и оспособљавања за самосталан рад и живот. Отуда је ово Сократово учење и данас актуелно, што указује на чињеницу да токови развоја реформи школства заправо датирају још из античке епохе и Сократове индуктивне методе (Ђурић, 1987). У његово време представљало је иновацију, ограничену само на један сегмент учења у процесу сазнања, односно иновативни захват закључивања из појединачног о општем. За разлику од Сократа, Платон је у свом педагошком учењу отишао много даље од својих савременика. Неке од педагошких идеја за које се залагао биле су својеврсне иновације његовог времена, обрт, промена у образовању: предшколско васпитање, васпитање женске омладине, уважавање индивидуалних могућности, образовање без принуде васпитаника, развој способности и друго (Платон, 1939). Ове идеје не само да су опстале у вековима после Платона, већ су постајале све значајније, те су и данас у средишту модерне педагошке мисли. У периоду античког Рима, Марко Фабије Квинтилијан (Marcus Fabius Quintilianus) оптимистички се односи према свој деци. Сматра да се мора имати нада за будућност сваког детета, испољава разумевање за индивидуалне склоности и интересовања деце (Квинтилијан, 1963). Квинтилијан је препоручио, али и сам применио интересантне иновације за почетно читање и писање (Заниновић, 1988).

Токови развоја школства у периоду феудалне епохе, повезани са аскетско-монашким животним идеалима, нису донели ништа ново. За разлику од раног периода средњег века, касни период везан је за ренесансну епоху, афирмацију овоземаљског живота усмереног на животну радост и античке људске вредности, култ природе и неограниченог поверења у њене моћи, огромну веру у снагу човека и његове сазнајне могућности (Џенић и Петровић, 2012: 107–108). Ренесансни начин мишљења дошао је до изражаја у педагошким идејама хуманиста који се залажу за напуштање једностраности старих схоластика, за образовање човека „за небеско, али и за земаљско царство” (Деспотовић, 1902: 130). Хуманизам уздиже вредност личности детета, коју у васпитању треба поштовати и тежити античком идеалу – калокагатији (Џенић, Петровић 2012: 110-111). Хуманизам и реформација су сродни моменти радикалног историјског и културног обрта који су човека вратили овоме свету, открили му његове лепоте, опасности и проблеме, изазвали жудњу за науком (Деспотовић, 1902; Жлебник, 1970). Тако је парадигма образовања ренесансног периода заснованог на просветитељској филозофији, супротна средњовековном образовању утемељеном на сазнајном детерминизму, крутости, егалитаризму, предвидљивости, нормираности. Идеје просветитељства, покрета који обухвата широк фронт филозофских, посебно емпиристичких, рационалистичких и материјалистичких приступа, подразумевају заједнички поглед на одређене вредности, као што су: личне слободе, грађанска једнакост, вера у разум као основни покретач развоја, образовање, просвећеност, научно мишљење и

друго (Влаховић, 2012: 21–23). Као израз општег напретка сазнања, просветитељство представља *age des lumieres* (нову светлост), на супрот средњовековном мраку, идеји да је *ancilla theologiae* (наука у служби теологије) (Илић и Михајловић, 2016: 100–101). Просветитељске, а уједно и реформаторске идеје прожимале су учења Жан Жак Русоа (Jean-Jacques Rousseau), педагошких класика попут Јохана Хајнриха Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi), Јана Амоса Коменског (Jan Amos Komenský), Јохана Фридриха Хербарта (Johann Friedrich Herbart) и других. Наговештаје многих теоријских сазнања која се налазе у основи савремених стратегија наставе и учења налазимо у учењима ових педагога. Наведени токови реформи школства од античке па све до ренесансне епохе везани су за промене у систему школовања, наставе, циљева васпитања. У историји педагогије посебно су интересантни два периода: први који је везан за реалистичко-педагошка схватања Коменског, Песталоција и Хербарта са циљем да се превазиђе интелектуална једностраност старе школе. Ова реалистичко-педагошка схватања везана су између осталог за просветитељске идеје, попут права на образовање, укоренењем у слободи личности, схваћеног не као покорност поданика, већ као могућност личности да дође у образовном процесу до оног степена који личност заслужује сходно својим способностима. Право на образовање тражи јединствен школски систем, организован тако да је сваком детету отворен пут од дна до врха (Хесен, 1932: 172–173). Други период карактерише појава реформних струја у Немачкој и њихова критика тадашње буржоаске школе.

РЕАЛИСТИЧНО-ПЕДАГОШКА СХВАТАЊА РЕФОРМАТОРА ШКОЛСТВА, НАСТАВЕ И ВАСПИТАЊА

У својим реформним идејама, које се тичу школства и наставе, Коменски захтева да се васпитање прилагоди законима природе. Сам циљ васпитања подразумева да од деце створи употребљиве, корисне, срећне и добре људе, који би у сличности с Богом гледали највише човечанско савршенство (Коменски, 1997). Васпитање за Коменског мора познавати задатак, средства и облик дисциплине, док дисциплинска средства подразумевају добар пример, љубазне речи, похвалу, укор, па и телесну казну (Коменски, 1977). Јан Амос Коменски од хуманисте Вивеса који има потпуно изграђену науку о настави у свом делу *De disciplinis*, прихвата систем своје педагогике. Према његовом реалистичко-педагошком схватању, неопходно је да настава потиче од ствари, које су суштина и тело, да иде ка речима, које су одећа и додатак (Коменски, 1997). У настави, примери треба да претходе правилима, зато је неопходно вежбати чула, па тек памет, језик и руке (Коменски, 1997). Нарочиту пажњу Коменски придаје интересовањима ученика у настави. Саветује учитеље да не започињу ни једно предавање док не „побуде интересовања ученика... будите спремни да понудите ученицима нешто што је за њих у исто време и лепо и корисно”

(Коменски, 1997: 141). Може се заправо уочити да Коменски често као синоним за интересовања користи термине жеља за учењем, заокупљеност духа, расположење за учење и сл. У том смислу јасно истиче везу између интересовања и мотивације (Вучинић, 2011). Јан Амос Коменски, такође, први указује на принцип очигледности у настави. Своје *златно правило* за ученике Коменски је формулисао тако што сматра да све колико је то могуће треба ставити пред чула: видљиво виду, оно што се чује слуху, мирис чулу мириса, оно што даје укус укусу... а ако нешто може бити примљено истовремено од више чула, мора се истовремено ставити пред већи број чула (Коменски, 1997: 190–191). Идеја „очигледности наставе добила је свој даљи развој у делима Русоа, Песталоција и других педагога” (Груздјева, 1949: 241). За Коменског је важно да ученици уче ствари потребне за живот, и то на такав начин, да ништа не забораве, управо захваљујући принципу очигледности и ставу да ничега нема у сазнању што раније није било у осету (Коменски, 1997); затим учитељу који треба ученику тако да излаже „да би то имао пред собом као својих пет прстију” (Коменски, 1997: 95); да образовање не треба „бити привидно, већ право, не површно, већ темељито” (Коменски, 1997: 95). Јан Амос Коменски указује и на дидактичко-методичку структуру тадашњих књига, односно уџбеника који су у служби остваривања задатака наставе. Књиге за Коменског треба да се пишу у дијалошкој форми, а природна метода захтева да се речи увек уче са стварима, читање и писање истовремено, писмени састав и разговор заједно (Коменски 1997). Својим теоријским сазнањима Коменски акценат ставља на дидактичко обликовање књига које подразумева: начин презентовања основних садржаја, величину порција (корака) који се презентују, начин излагања садржаја учења, законитости наставног процеса усклађеног са развојним карактеристикама ученика (Шпановић, 2008). Заправо, на свим активностима ученика које ће, по Коменском, допринети стицању знања, развоју „способности, формирању ставова и уверења” (Богнар и Матијевић, 2002: 334). Важан фактор у организацији саме наставе је улога ученика и учитеља у образовно-васпитном процесу, његова широка педагошка и дидактичко-методичка култура. Јан Амос Коменски (Коменски, 1997) препоручује да настава буде радња гдегод се то може, да учитељ и ученик буду равномерне јединке, да у настави не сме изостати ни један ни други.

Указујући на основни смисао и циљ васпитања, затим циљ и задатке наставе, специфичности сазнајног процеса, дидактичке принципе и правила, наставне методе, као и само дидактичко обликовање школских књига, Коменски (Коменски, 1997) сматра да се школе могу поправити, те да је основ за обнову школа тачан ред у свему. За потпуну реформу школа потребно је „избацити незнабожачке књиге или их бар употребљавати опрезније него сада” (Коменски, 1997: 213).

Имајући у виду наведено с правом се може казати да је Коменски својом реформом школства, посебно наставе и васпитања указао на нову дидактичку концепцију рада у школи усмерену на активан однос ученика и наставника у

васпитно-образовном процесу, организацију школског рада, садржаја програма, облика, средстава и метода рада, све са циљем рационализације, модернизације, подизања ефикасности и побољшања квалитета васпитно-образовног рада. Такође, парадигма Коменског одговарала је историјским и друштвеним потребама XVII века. Потреба за школом – и то народном, основном – лако и добро организованом, ефикасном, масовном и јефтиним, у којој би један учитељ истовремено радио са већим бројем ученика – била је изразито велика. За такву школу заинтересовани су мануфактурна привреда, тада постојеће државе, затим хришћанска, а и остале религије. Школа организована на парадигми Коменског задовољавала је све те разнородне захтеве и потребе, свестрано је прихваћена од свих друштвених заједница тога времена, али и многих класика педагогије, попут Песталоција (Матић, 1935). У основном схватању васпитања, као развоја свих телесних, умних, религиозних и моралних сила нема посебне разлике. Такође, ни у наставним методама Песталоци се не разликује много од Коменског. Према Песталоцију (Песталоци, 1946) природа је прави основ људског учења и знања. За њега је природно васпитање у смислу Русоа, док се на другој страни приближава схватању Коменског и васпитању чула и конкретног, стварног упознавања. Песталоцијево схватање је свеобухватније и подразумева захтев стварног проживљавања, стварне интуиције. Даље, Песталоци (Песталоци, 1946) дели елементе људског умећа на говор, цртање, рачун и меру. Све те основне људске радње имају три заједничка елемента: реч, број и облик. То су елементарна средства учења која помажу стицању одређених јасних и значајних знања. Суштину очигледности Песталоци је видео у дидактички усмереном и доведеном до степена педагошке вештине поступном кретању ученика од посматрања до образовања правилних и јасних појмова (Песталоци, 1946: 57–58). Три степена васпитања за Коменског попут разума, говора и радње, Песталоцију одговара разум, умеће и морално образовање те „чини хармонију свих сила” (Матић, 1935: 260). Право образовање разума за Песталоција, али и Коменског није „катехизирање, јер је то чиста аналитика, већ сократизирање” (Песталоци, 1946: 54). Песталоци указује да необразован и површан човек не иде до оне дубине из које Сократ црпи дух и истину. За Песталоција катехизирање је „папагајско казивање несхваћених гласова”, а сократизовање у својој суштини неприступачно је ученицима, јер им недостаје „ослонац на претходна знања и спољашња средства у знању говора” (Песталоци, 1946: 55). Јохан Хајнрих Песталоци се истиче као творац социјалног васпитања и захтева да се уче ствари потребне за живот и друштво, као што то чини и Коменски. Такође, његова три елемента знања воде синтетичкој методи, док је понављање средство којим ученици упознају ствари.

Из наведеног се може казати да је токове и перспективе реформи школа Коменског, Песталоција и других знаменитих теоретичара тога времена, пратила њихова спољашња централизација (наставне методе, принципи...), али и потреба за унутрашњим уједначавањем (схватање васпитања, степени у васпи-

тању заједно са моралним васпитањем, елементарна средства учења, елементи људског умећа, жеља за сократизовањем...). Отвориле су се могућности за истраживање васпитног рада и иницијативе за унапређивањем и схватањем образовања заснованом на тековинама нових научних достигнућа. Простор за развој у таквом друштвено-историјском миљеу пронашла је и педагошка концепција Хербарта. Јохан Фридрих Хербарт (Johann Friedrich Herbart), као Коменски и Песталоци у наставном поступку види кључ успеха. За њега је савршен наставни поступак идеал који је гаранција наставног успеха (Herbart, 1898). Ред и распоред онога што треба предавати, била је тежња и Песталоција (Матић, 1935: 259–260). За разлику од методе која мора бити лака, Хербарт (Herbart, 1898) захтева да се младеж навикава на духовни напор. Добро образовање, по њему, може да допринесе моралном развоју човека, које представља крајњи циљ васпитања, заснованом на универзалним вредностима античке књижевности попут начела слободе, усавршавања, људске доброте, права и правичности. То је довољан разлог да Хербарт укаже на наставу која васпитава и која може бити успешна само ако не повређује индивидуалност ученика. Зато је неопходно учитељево свестрано образовање са педагошким тактом, који на *tuto, cito, iucunde* (сигуран, брз, пријатан) начин треба научити „ученике жељеним вештинама, уз уважавање њихових развојних специфичности” (Михајловић, 2015: 256). Отуда је настава за Хербарта средство васпитања воље (Hilgenheger, 2000), централна активност васпитања, која „повезује мишљење, осећања и начин деловања” (Михајловић, 2015: 255).

У сагласности са Коменским и Песталоцијем, Хербарт сматра да централно место наставе имају интереси, који не значе много разних занимања, већ целину и целисходност, хармонијски развој свих душевних сила (Herbart, 1898: 97–98). Интерес „служи да ојача морални карактер личности” (Herbart, 1898: 97). Недвосмислено је да за Русоа интерес представља „једину побуду свега учења” (Русо, 1950: 79) и да га одатле преузима Хербарт као главни „појам дидактике или највиши принцип наставе” (Бакић, 1896: 177). Тако је Хербарт развио систематику многостраних интереса, док „Русо мрзи све што је систематично” (Вујисић-Живковић, 2013: 245). Такође, за разлику од Коменског, Хербартови интереси нису само мотивациона средства (посебно доминантна интринзичка мотивација), већ представљају укупан циљ целокупне васпитне наставе. Посматрање, очекивање, захтев и радња су четири степена интересовања, што опет подсећа на елементе наставе Коменског. Такође, у протеклим историјским епохама педагози се са мало успеха боре против чувене Хербартове тврдње да је најгори грех наставе досада (Herbart, 1898). Са овом тврдњом сложила би се већина данашњих ученика у жељи да се у први план акценат стави на уважавање њихове индивидуалности и интересовања. Настава се мора одвијати у складу са психолошким законима, што је разлог да Хербарт наставни процес рашчлани на четири степена. Ови формални степени наставе налазе снажне клице наставног шаблона у свакодневној пракси школа (Жлебник, 1970), примењивали су се у сваком наставном предмету, на сваком

градиву, у свакој теми и сваком разреду (Заниновић, 1988: 163–164). Очигледно је да постоји нека сродност између Хербарта и Песталоџија. Што за првога значи јасноћа, то је за другог чулна перцепција, што је првome систем, то је другome појам. Остала два елемента у дидактици су нова код Хербарта (Жлебник, 1970). Јохан Фридрих Хербарт одбацује сваки манир у настави. У настави разликује аналитичку и синтетичку методу које воде научној спекулацији. Први почеци аналитичке и синтетичке наставе су стога важна припрема за даљи интелектуални развој. Остала средства и циљеви Хербартовог васпитања не разликују се од средстава и циљева других педагога и реформатора (Жлебник, 1970; Заниновић, 1988; Качапор 2003; Ценић и Петровић, 2012).

Реформе школе, посебно наставе и васпитања за које су се залагали, између осталог, Коменски, Песталоџи и Хербарт имплементирани у школском наставном систему изгубили су од своје целине и јединственог карактера. Свакодневна наставна пракса удаљила се од њихових идеја које се тичу нове дидактичке концепције рада школе и пансофијске идеје која прати основни циљ образовно-васпитног рада. Заборавило се на сам дух реформе. Колективна настава Коменског погрешно се упутила правцем једноставности и механицизма, а многе појединости и случајне околности обавезују на прецизнији Хербартов ред и једноставнији поступак, који побеђује главни принцип. Лако се заборавља да Коменски опомиње против сваког неприродног и насилног поступка, да је Хербарт критиковао манире и рутину, да Песталоџи своје важне подстицаје и сугестије преноси из Русоовог *Емила*. Тако се из хумане школе као заједнице учења Коменског, Песталоџијеве жеље за социјалним васпитањем и елементарном наставом, те Хербартовом школом и васпитном наставом развијају наставни системи који имају за циљ научити много појединости без унутрашње везе и јединства. Школство које има дугу столетну традицију и поред жеље за реформом наставе и васпитања указује на интелектуалну једностраност која у пракси изгледа много другачије од самих тежњи реформатора школства: у наставном процесу целокупна одговорност је на учитељу; у центру наставног процеса је интелектуално васпитање и метода која се своди на постављање лаконских питања и одговора, наставно градиво је распоређено у логичке целине које се морају запамтити, а касније репродуковати научно, са доминантним дидактичким материјализмом. Као последица, оваква организација васпитно-образовног рада утицала је на позицију ученика у васпитно-образовном процесу: ученици пасивно слушају, а мерило успеха су усмени и писмени испити, док се врло мало даје шанса ученицима за самосталан рад, самостално мишљење, или ученичку иницијативу, што би значило противтежу интелектуалној једностраности старе школе. Такође, у наставном процесу изостале су когнитивне вештине вишег реда, које су релативно сложене и захтевају процену, анализу и синтезу (Михајловић, 2014). Доминантне су когнитивне вештине нижег реда, које укључују механичко учење садржаја и њихову примену, на чему је управо заснована образовна настава старе школе. Школи се замера не само што је прожета елементима побожности и грешкама

у моралној компоненти коју треба да подстиче, већ и недостатку подстицања интелектуалне самосталности, присутном страху ученика, принуди, Хербартовим казнама. Нажалост, то није била школа за коју су се залагали Коменски, Песталоци и многи други класици педагогије.

ВАСПИТАЊЕ НОВОГ ЧОВЕКА СА СМИСЛОМ ЗА КУЛТУРУ СРЦА И СОЦИЈАЛНИ НАПРЕДАК

Насупрот интелектуалној једностраности старе школе, Толстојеви реформистички погледи у јаснопољској школи против су уобичајеног школског реда, плана и распореда градива, присиле у учењу и свакодневног похађања школе (Деспотовић, 1902; Жлебник, 1979; Качапор, 2003). Слободна настава, уважавање личности ученика, љубав према учитељском позиву, пружање слободе ученику, идеје су које подсећају на Русоовог Емила, али и одушевљавају учитеље свих европских културних држава, па тако и Толстоја. Рађа се идеја нове школе, новог васпитања, тамо где је школа укалупљена у спољашњу рутину, заједно са дидактичким материјализмом који прожима целокупно наставно градиво старе школе. Руска школа настоји да реализује идеје новог васпитања прилагођене новом политичком и економском поретку. Пре свега, промењен је идејни основ наставе, тако да је циљ целокупног васпитања и образовања одређен циљем јединствене тежње руске државе за социјалним преображајем. Анатолиј Лунчарски (Анатолий В. Луначафский) истакао је овај циљ поткрепљен својим педагошким идејама: јединствена школа у којој доминантну улогу има метода политехничког рада. То је социјална институција која преузима многе функције породице и њеног старања, води Макаренковом колективном радном животу (Матић, 1935: 268–269), идеји васпитања за колектив у коме се стварају услови за развој личности и њене индивидуалности (Заниновић 1988; Ценић и Петровић, 2012), у духу социјалистичке солидарности (Макаренко 1956). Једностраност наставе старе школе уочава и грузијски педагог Шалва Амонашвили (Шалва А. Амонашвили). Сматра да је тежиште тешкоћа у настави усмерено на област запамћивања, без промишљеног односа ученика према суштини проблема који се проучавају; уочава да је слабост наставног процеса императивност и ограничена стратегија школе у односу на потенцијалне могућности ученика (Амонашвили, 1993).

У Немачкој, педагог и филозоф Фридрих Паулсен (Friedrich Paulsen) против је сваке присиле, попут оне у језуитским школама, неприродности, тражи извор животне силе у раду и стварању. Указује на важност обнове школе, критикује стару школу, која по свом садржају не одговара животу ученика, не даје савете, нити помоћ када је потребна (Paulsen, 1885). Нове огледне школе у Немачкој, које се оснивају захваљујући иницијативи реформатора, истичу важност реформисања школе у духу нових педагошких идеја. Педагошка теорија, учитељске организације, педагошка друштва, међународни кон-

греси, научни и васпитни заводи, рад и политика утицали су на „организацију на наставном и васпитном пољу нове школе” (Матић, 1935: 262). Посебно место у реформним школама заузима школа у Лихтерфелду (Lihterfeld), Бертолда Ота (Berthold Otto), присталице педагошких идеја Толстоја. Слобода ученика је основни принцип школе у Лихтерфелду, у настави се полази од слободне ученичке иницијативе (Деспотовић, 1902). Захваљујући овој организацији наставе постиже се самоуправа и индивидуализација васпитно-образовног процеса, јер образовање представља плод заједничког живота ученика. Основни задатак школе је култура разума, која се постиже одбацавањем репродуктивне методе, неприродне поделе времена на предмете, шематизма старе школе и апликацијом наставе радне школе (Матић, 1935: 262–263). Значајна појава у развоју слободних школа је и Штајнерова валдорфска школа. Основни задатак васпитања и образовања јесте да се ученику омогући слобода, како би развијао своје индивидуалне способности које треба да оспособе за свакодневни живот (Steiner, 1997). Филозофија и наука Георга Вилхелма Фридриха Хегела (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) о држави утицали су да васпитање буде у служби државе која одређује циљ и задатке васпитања. Штајнерово васпитање служи слободи, која ће створити нову државу и ново друштво. Васпитање добија улогу стваралачке силе у развоју, а Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner), као и Цецил Реди (Cecil Reddie) у Енглеској, одбацује државну школу, уверен да само слободне школе могу васпитавати слободне људе. Пробудити урођене способности и пружити им прилику да се слободно развијају, јесте Штајнеров главни циљ васпитања. То је разлог што учитељ има важну улогу у васпитно-образовном процесу, јер ученици доживљавају свет захваљујући њему: свет доброг или лошег, лепог или ружног, истинитог или лажног. Учитељ је тај који креира њихово васпитно-образовно окружење, што указује да је ова веза за Штајнера најзначајнији аспект наставне методе. Тако он инспиративно изјављује да ми васпитавамо „кроз природу и не утичемо на душу и дух... ми будимо, не пунимо људске душе” (Steiner, 1997: 72). Међу реформаторима немачке школе посебно место заузима Георг Кершенштајнер (Georg Kerchsteiner). Сматра да је основни принцип јединствене радне школе проживети и искусити све радње (Кершенштајнер, 1939). Отуда и назив ове наставе – настава доживљаја. Са јединственом радном школом у тесној вези је и принцип диференцијације – сваки ученик без обзира на имовно стање треба да усвоји оне вредности које одговарају његовим способностима.

Утицај Толстојеве слободне јаснопољске школе био је велики у Немачкој, јер су целе генерације учитеља биле под овим утицајем. Својим практичним огледима и романтичарско-педагошком схватању слободе у васпитању допринела је и Елен Кеј (Ellen Key). Сва делатност ученика у школи потиче од личних интереса и слободног избора за Кеј. „Тако би једна школа тежила да рано открије необичне особине и да их упути на специјалне студије” (Key, 1918: 13), чиме се омогућује правилан развој независне личности. Теорија слободне личности истакла је слободну радну методу, чији је задатак

развити способности ученика до највећег степена духовног и телесног развоја. Том циљу допринео је и ручни рад. За разлику од ње, Кершенштајнер прелази тај педагошки формализам и романтизам педагошке личности. Полазна тачка у његовој теорији образовања је идеја културне државе као највишег добра и културних вредности „адекватних духовном бићу” (Кершенштајнер, 1939: 30), које васпитање треба да усађује новим генерацијама.

У Енглеској, прве практичне огледе школске реформе реализовао је педагог Цецил Реди (Cecil Reddie) у новој школи у Аботсхолму (Abbotsholme). Цецил Реди наводи разлоге зашто нова школа? За Редиа школе су „стереотипне, вештачке и незадовољавајуће” (Giesbers, 1970: 85); *искривљују* физичку, моралну и интелектуалну природу уместо да је образују. Нова школа треба да оспособи ученике да постану рационални чланови друшта (Giesbers, 1970), док се средства новог социјалног васпитања заснивају на телесном васпитању, одређеним дужностима према друштву и смислу за заједницу. Циљ васпитања је индивидуална и социјална хармонија, васпитање новог човека са смислом за културу духа и социјални развој. Да би се достигао овај циљ, важна је породична атмосфера, рад, телесно васпитање, слободна природа, знања која су примењива у свакодневном животу.

У Белгији је на реформи школе од почетка XIX века радио Овид Декроли (Ovide Decroly). Тежиште Декролијевог реформног плана је у његовој наставној методи. Декролијева метода полази од наставног садржаја и предмета које изабере група ученика, у сагласности са учитељем. У образовном раду примарну улогу имају интереси ученика, његова природа, живот у породици, школи, друштву (Матић, 1935). Посматрање (делатност чула), асоцијација у времену и простору (памћење), апстрактно изражавање (читање, писање, писмени састави, размишљање) су средства којима ученици усвајају наставно градиво, које је у средишту интереса за Декролија. Амели Хамејд (Amélie Hamaïde) сматра да је Декролијева јасност и једноставност у изношењу ових идеја резултат његовог става да васпитање треба да припрема за живот тако што се узимају у обзир ове наведене потребе, јер оне значе и очување индивидуе и очување врсте (Hamaïde, 1924: 20–21). Како живот стално подлеже законима еволуције и „васпитни програми данас морају бити *pédagogie évolutionniste* (еволуциона педагогија)” (Van Gorp, 2005: 146).

Токови реформи школства, наставе и васпитања у Русији, Немачкој, Белгији, Енглеској, Француској у XIX и почетком XX века указују да заводи, односно школе имају карактер социјално-васпитних установа, са акцентом на циљ васпитања – савршена индивидуалност. Заправо, представници новог васпитања су као своју мисију одредили стварање услова за природан и слободан развој људског бића, у индивидуалном и општем смислу, да би живот у друштву учинили хуманијим, а мир и међународно разумевање одликом тог друштва (Fuchs, 2004: 777; Hameline, 1993: 164). Због слабости старе школе, која се развијала под утицајем индустријског либерализма, представници нове

школе желе васпитати новог човека са смислом за културу духа и социјални напредак. Атмосфера у школама и васпитним заводима слична је социјално-васпитним установама које треба да омогуће ученицима разноврсне активности у циљу развоја њихових способности и крајњег исхода васпитања – савршена ученичка самоуправа. Тако је потреба за радикалном друштвеном променом, кроз педагошку перспективу повезана са романтичном сликом детета. Многи реформатори школства решење су видели у правилном повезивању ове две перспективе и стварању равнотеже између њих. Она је постала и референтна тачка васпитне активности, те се може препознати код многих реформатора школства почетком XIX века.

Реформски покушај нове организације наставе Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst) у САД-у, имао је за циљ да се превазиђу слабости старе школе. У својој огледној школи која подржава концепцију далтон плана, Паркхерстова наводи слободу као први од три фундаментална принципа. На другом месту су сарадња и интеракција, као део друштвеног живота школе и на трећем, постижање односа напора и постигнућа, тј. економичност времена. Како је слобода често предуслов многих експеримената у васпитању, Паркхерстова под слободом подразумева слободу да се ради без ометања, са циљем да се прати одређени интерес и развија концентрација (Parkhurst, 1924: 84–85). Примењено на индивидуи, то значи да она мора бити ослобођена не само од спољашњих притисака, већ и од оних навика и услова који ограничавају њен потпун развој.

Поред далтон плана, ту је и винетка план као специфичан облик организације наставног рада. Његов оснивач и идејни творац Карлтон Вошборн (Carleton Washburne) својим планом покушао је да реши прилагођавање наставе индивидуалним могућностима појединца и, друго, остваривање друштвеног васпитања радом по групама (Ценић и Петровић, 2012). Сем ових, постоје и многи други школски покушаји у САД-у, међу њима и нова школа Џона Дјуија (John Dewey). Дух нове реформе школе за Дјуија је у активности ученика, вежбању чула и мишића које нема само утилитарни значај, већ и културно-формални; ученик се учи тачности, посматрању, његове интелектуалне способности се развијају (Дјуи, 1935). Заправо, Дјуи указује на важност мултифакторске теорије развоја и васпитања личности, са „доминантном персоналном димензијом циља васпитања” (Михајловић, 2018: 526). Нова школа развија проицљивост, животну храброст и одговорност, а градиво се концентрише око практичних и конкретних задатака које пружа социјални, економски и политички живот. У настави заснованој на интеракцији, наставник је значајан фактор, а не само штит који служи одбрани нежног и драгоценог пупољка од спољних оштећења (Михајловић, 2018). Светстан тога, Џон Дјуи тежиште наставног процеса ставља на интеракцију, активан однос, сарадњу и разумевање учитеља и ученика. Његови ставови, који су тумачени као педоцентристички, израз су незадовољства положајем ученика у традиционалној настави, и потребом да се такав положај промени. Чак и онда када је о ученику говорио као о сунцу око кога се окреће целокупан наставни

процес, Дјуи (Dewey, 1956) не подразумева апсолутну доминацију ученика над осталим факторима, већ усклађивање тих фактора са његовим нагонима, потребама и психолошким карактеристикама. За овај рад значајни су и ставови Марије Монтесори (Maria Montessori), јер су у великој мери одредили поглед на дете у реформној педагогији.

Упоређујући Монтесоријеву са Дјуијем, Килпатрик (Kilpatrick, 1919) се осврће на сличности са Дјуијем, и признаје да се њих двоје у сарадњи боре против онога што се зове уврежени традиционализам, да наглашавају слободу, самоактивност, самоваспитање и активност везане за практичан живот. Ипак, према мишљењу неких аутора (Gutek, 2004: 281–282), ова Килпатрикова критика је нанела доста штете ширењу Монтесори педагогије у Америци, јер је без компромиса осуђивала концепт развоја, недостатак групног рада, примену формалне дисциплине у трансферу знања.

ЗАКЉУЧАК

Реформе школства, наставе и васпитања у историјској прошлости имале су периоде дисконтинуитета и застоја, али и периоде које карактерише својеврстан континуитет. То је разлог да су развој науке и технике утицали на ренесансну педагогију и њен утицај на реформаторски рад Коменског, Песталоција, Хербарта, касније реформних струја у многим европским земљама, САД-у. Реформе школства, наставе и васпитања имале су утицај на целокупну организацију процеса поучавања и учења. Због тога се проблеми садржаја образовања, његовог усклађивања са захтевима научног и технолошког развоја и прогреса постављају као суштински и незаобилазни задаци нове школе. У жељи да се превазиђу слабости старе школе која се развијала под утицајем индустријског либерализма, нова школа захваљујући реформистичким покретима образовање схвата као процес постојања човека, који посредством различитих искустава учи да развија своје индивидуалне потенцијале. На тај начин остварује се и циљ образовно-васпитног процеса који је детерминисан у индивидуалној и социјалној хармонији, васпитању новог човека са смислом за културу духа и социјални напредак. Човеку је потребно образовање које све више излази из институција, програма и метода. Заговара се настава повезана са радом, доминантан је принцип диференцијације, у школе се уводи ручни рад као мануелна делатност ученика. У таквим условима настава и образовање воде не само реконструкцији наставних планова, програма и садржаја, већ и битним променама у целокупној школској организацији: настава у својој унутрашњој структури основна је делатност, на посебан начин прати се начин рада и успех ученика, акценат је на социјалним способностима ученика, а значајна пажња посвећена је образовању учитеља. Школа постаје важна карика друштва и државе, јер је образовање важан фактор друштвеног развоја у

правцу савремених тенденција и схватања друштва које учи. Основна карактеристика нове школе и новог образовања представља прелаз од репродуктивног ка продуктивном образовању, од статичног ка динамичном, од непроменљивог ка оперативном.

Жеља за социјалним преображајем друштва и крајњим циљем васпитања – савршена индивидуалност представљале су футуролошку визију нове школе. Циљ реформи школства, наставе и васпитања стога није био да се реструктурирају само постојеће компоненте које чине школу, већ да се стара школа трансформише у нову школу – средину за учење и шире оквире друштва које учи. Реформе у области наставе и васпитања представљале су изазов свога времена. Имале су футуролошку визију и утицале на појаву реформних педагошких покрета новог века и концепција образовања у двадесетом веку.

Литература

- Авдијев, В. И. (1952). *Историја старог истока*. Београд: „Рад”.
- Амонашвили, Ш. А. (1993). *Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах на принципах гуманно-личностной педагогики*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
- Бакић, В. (1896). Русовљева педагогика са гледишта философске педагогике. *Учитель*, XVI(1), 177–197.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Van Gorp, A. (2006). Ovide Decroly, A Hero of Education. In P. Smeyers & M. Depaepe (eds.): *Educational Research: Why “What Works” – Doesn’t Work*. Katholieke Universiteit Leuven Belgium: Springer.
- Влаховић, Б. (2001). *Путеви иновација у образовању*. Београд: Едука.
- Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.
- Вујаклија, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вујисић-Живковић, Н. (2013). Интересовања у настави и „ученици новог миленијума”: могу ли стари дидактички принципи да помогну у решавању савремених педагошких проблема. У Н. Поткоњак (ур.): *Образовне иновације у информационом друштву*: зборник радова са Научног скупа поводом јубилеја академика Бошка Влаховића (275–292). Београд: Српска академија образовања.
- Vučinić, D. (2011). Shvatanja pedagoških klasika o prirodi, ulozi i značaju interesovanja učenika. *Pedagogija*, LXV(4), 694–699.
- Giesbers, J. H. (1970). *Cecil Reddie and Abbotsholme*. Nijmegen: Centrale Drukkerij N.V. Retrieved May 29, 2019 from the World Wide Web <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/148760.pdf>.
- Груздјева, П. Н. (1949). *Педагогија*. Београд: Издавачко предузеће Народне Републике Србије.
- Gutek, G. L. (ed.) (2004). *The Montessori Method – The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori’s The Montessori Method*. New York –Toronto – Oxford: Rowman & Little field Publishers.
- Деспотовић, П. (1902). *Историска педагогика*. Београд: Издање Дворске Књижарнице Мике Стајића.
- Džui, Dž. (1935). *Škola i društvo*. Nova Gradiška: Štamparija Nikola Debač.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago & London: Phoenix Books, University of Chicago Press.

- Ђурић, М. Н. (1973). *Историја хеленске етике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Žlebniĳ, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Nauĳna knjiga.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Илић, М. и Михајловић, Т. (2016). Хуманистичко-просветитељски покрет. У *Историја националне педагогије*. (100–109). Бања Лука: ППГД „Comesgrafika” д.о.о.
- Каѳарор, S. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Panĳevo: Grafos internacional.
- Kvintilijan, M. F. (1963). *Образовање говорника*. Сарајево: Veselin Masleša.
- Кеу, Е. (1918). *О васпитању дјетета у школи*. Београд–Сарајево: Издање И. Ђ. Ђурђевића.
- Кершенштајнер, Г. (1939). *Теорија образовања*. Београд: Геца Кон ад.
- Kilpatrick, W. H. (1919). *The Montessori sytem examined*. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press.
- Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Макаренко, А. С. (1956). *Књига за родитеље*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Михајловић, Т. (2014). Спутаване и подстицање критичког мишљења ученика у старој и новој школи. У *Критичко мишљење – фактор развоја науке и друштва* (268–284). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Михајловић, Т. (2015). Педагошке импликације старе и нове школе – основ хуманистичког васпитања. У *Хуманистички идеали образовања, васпитања и психологије* – НИСУН 4 (251–264). Ниш: Филозофски факултет.
- Михајловић, Т. (2018). Научна вредност и апликативност Дјуијеве педагошке рефлексиије. У *Језик, култура, образовање* (533–544). Ужице: Педагошки факултет.
- Мединский, Е. Х. (1947). *История педагогики*. Москва: Просвещение.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom ausgang des Mittelalters bid zur gegenwart*. Leipzig: Verlag von Velt & Comp. Retrieved May 24, 2019 from the World Wide Web <https://archive.org/details/geschichtedesge02paulgoog/page/n7.pdf>.
- Parkhurst, H. (1924). *Education on the Dalton Plan*. London: Bell and Sons.
- Platon (1939). *Misli o vaspitanju*. Beograd: Izdavaĳka knjižara Rajković.
- Песталоци, Х. (1946). *Како Гертруда учи своју децу*. Београд: Просвета – Издавачко предузеће Србије.
- Pedagogijski leksikon* (1939). Priručnik za teoriju i praksu uzgoja. Zagreb: Minerva nakladna knjižnica.
- Pedagoška enciklopedija 2*. (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Ruso, Ž. Ž. (1950). *Emili ili o vaspitanju*. Beograd: Znanje, preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije.
- Steiner, R. (1997). *The Essentials of Education*. Hudson NY: Anthroposophic Press.
- Fuchs, E. (2004). Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica*, 40(5–6), 756–784. DOI 10.1080/0030923042000293751.
- Hamaïde, A. (1924). *The Decroly Class*. New York: Dutton & Company.
- Hameline, D. (1993). Edouard Claparede (1873–1940). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 23(1–2), 159–171. DOI: 10.1007/bf02195033.
- Herbart, J. F. (1898). *Letters and Lectures on Education*. London: Swan Sonnenschein & Co. P., Ltd Syracuse, New York: C. W. Bardeen. Retrieved May 20, 2019 from the World Wide Web <https://archive.org/details/lettersandlectu00herbgoog.pdf>.
- Хесен, С. Ј. (1932). *Основе педагогике*. Београд: Издање књижарнице Јеремије Ј. Челебџића.
- Hilgenheger, N. (2000). *Johann Friedrich Herbart*. Paris: International Bureau of Education UNESCO.
- Cenić, S. i Petrović, J. (2012). *Vaspitanje kroz istorijske epohe. Knjiga prva*. Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet.
- Cenić, S. i Petrović, J. (2012a). *Vaspitanje kroz istorijske epohe. Knjiga druga*. Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet.
- Шпановић, С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Tatjana V. Mihajlović

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

TRENDS AND PERSPECTIVES OF SCHOOL, TEACHING AND EDUCATION REFORM

Summary

By analysing primary and secondary sources, the author provides a critical overview of Renaissance pedagogy and its influence on the reforming work of Comenius, Pestalozzi, Herbart, and later reform streams in Germany, England and Russia. The author states that the trends of development of school reform date back to the ancient times, and to the medieval period which is characterized by the affirmation of earthly life focused on *joie de vivre* and ancient human values. Through theoretical study of relevant sources, the author indicates paradigms in the implementation of reformatory ideas of the classics of history of pedagogy in the school teaching system. This paper identifies two periods characteristic for teaching and education reform: the first period is related to the realistic pedagogical understandings of Comenius, Pestalozzi and Herbart aimed at overcoming the one-sided intellectualism of the old school. The second period is characterized by the emergence of reform streams in Germany which criticized the then bourgeois school and yearned for a new school.

Results of the theoretical study indicate that the ideals of education and teaching of Comenius, Pestalozzi and Herbart implemented in the school teaching system had lost from their integral and unique nature. Owing to the Copernican revolution in pedagogical and didactic science, these once progressive ideas were rejected or redefined under the influence of reform streams in Germany. The emphasis is on social tendency and education of a new man who has a sense of culture of the spirit and social progress.

Reforms in the field of teaching and education were a challenge of their time. They had a futurological vision and influenced the emergence of many pedagogical reform movements of modern times.

Key words: *teaching and education reform, one-sided intellectualism, old – new – modern school.*

Сњежана Кевић-Зрнић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Тања Станковић-Јанковић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

УЧЕЊЕ УЧЕЊА И ВРЕДНОВАЊЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Експерименталним истраживањем ауторке су захватиле проблем учења учења и вредновања школе. Ученици су наставне садржаје проучавали на часовима, који су осмишљени као педагошке радионице (експериментални програм) и у склопу њих примијењено је неколико техника успјешног учења (вођење забиљешки, одвајање битног од небитног, когнитивно мапирање, повезивање, асоцијативна техника, пројекција и стварање менталних слика). Постављене су три хипотезе: (1) претпостављено је да ће се, у финалном мјерењу, испитаници контролне групе значајно више опредјељивати за негативно вредновање школе у односу на испитанике експерименталне групе; (2) претпостављено је да ће испитаници експерименталне групе бити више опредјељени за позитивно вредновање школе у односу на испитанике контролне групе и (3) претпостављено је да постоји разлика у мотивацији постигнућа између одличних, врло добрих и добрих ученика. Иницијално и финално испитивање је обављено истовремено у контролној и експерименталној групи. Примијењени су инструменти *ДЕНС-тест* (Сузић, 2005) и ВИМП – *Велики инвентар мотивације постигнућа*. Експериментални програм је трајао једно школско полугодиште, а узорак су чинили ученици: два одјељења петог разреда Основне школе „Петар Петровић Његош” (експериментална група) и два одјељења петог разреда Основне школе „Иво Андрић” (контролна група), у Бањој Луци. Статистичком обрадом и анализом добијених налаза, потврдило се да иновативном, занимљивом и креативном наставом можемо утицати на адекватнији одговор савременим изазовима наставе, али и на позитивније вредновање школе.

Кључне ријечи: учење учења, технике успјешног учења, вредновање школе, *ДЕНС-тест*, мотивација постигнућа.

* snjezana.kevic-zrnic@ff.unibl.org

* tanja.stankovic-jankovic@ff.unibl.org

УВОД

Овим експерименталним истраживањем настојало се указати на то како промјена рутине и уобичајеног извођења наставног процеса може утицати на другачије вредновање школе. У многим школама ученици су у објекатској позицији и навикнути су на сервирана знања, која је потребно репродуковати. Такође, већина учитеља су учитељи репродуктивног типа (Matijević, 2009). Бити креативан у настави је императив уколико желимо мотивисане и заинтересоване ученике. Данашња настава је обично удаљена од сфере интересовања ученика, а о њиховим циљевима и аспирацијама наставници знају врло мало. Настава се изводи по обрасцу који је дао Коменски прије више од 300 година (разредно-предметно-часовни систем) и као таква већ је круто дефинисана (Komensky, 1954). Како ученици доживљавају такву наставу и да ли се може говорити о креативности без могућности слободног изражавања? Ово експериментално истраживање показало је да се може очекивати позитивније вредновање школе уколико се учење приближи природи дјетета и уколико се у наставни процес уведу вишесмјерна комуникација и иновативни модели који захтијевају тражење информација, различите изворе знања, примјену нових техника успјешног учења, једном ријечју, учење учења. Упориште је нађено у техникама успјешног учења: вођење забиљешки, одвајање битног од небитног, когнитивно мапирање, повезивање, асоцијативна техника, пројекција и стварање менталних слика (Станковић-Јанковић, 2012; Suzić, 2005). Оне чине експериментални програм, а налази до којих се дошло говоре у прилог постављеним хипотезама.

ТЕОРИЈСКА ОСНОВА ИСТРАЖИВАЊА

Како објаснити учење? Учење није само процес усвајања информација, репродуковање и добијање високе оцјене, што већина подразумијева и везује за школске услове. При томе, заборавља се да смо научили ходати, говорити, читати, возити, кувати, контролисати се, управљати властитим емоцијама, реаговати на туђа понашања. Све то и још много тога човјек је научио.

Може се слободно рећи да на скоро све наше способности и особине личности, у већој или мањој мјери, поред насљеђа и сазријевања, утиче и учење. Зато се учење данас најчешће дефинише као релативно трајна промјена понашања, која је резултат претходног искуства и активности организма (Stojaković, 2010: 37).

У овој дефиницији Петра Стојаковића, која није искључива (обухвата наслијеђе и сазријевање), можемо увидјети да искуства и активности упућују заправо на емоције и мотивацију. Поред тога, наглашава се да је то *релативно трајна промјена*. Дакле, ријеч је о нечему на шта личност утиче, о нечему што

се може мијењати, а то и јесте суштина. Овакво објашњење отвара могућност бављења учењем учења, које се наметнуло као императив школе будућности. Учење учења „подразумијева развијање свијести о властитој способности за учење, о властитим особинама, разумијевање менталних процеса важних за учење, сагледавање предности, слабости и ефикасности властитих метода и техника учења, те рад на побољшању учења” (Станковић-Јанковић, 2012: 50).

Овим радом обухваћене су технике успјешног учења, односно активности које доприносе разумијевању и меморисању битних информација. Осим тога, технике су више алати за успјешно учење. Имају одређену пластичност, у смислу да их ученици могу прилагођавати властитим афинитетима. На тај начин самостално граде стратегије учења. Снежана Мирков (Мирков, 2007), у свом истраживању пише о томе како ученици, поред познавања стратегија (техника) учења ипак могу имати одређене потешкоће приликом њихове примјене. То је најчешће погрешан избор стратегија, јер ученици не процијене на прави начин циљеве задатака који су постављени. Понекад ученици не одаберу економичну и ефикасну стратегију, па им то одузима много времена, а ефекти таквог рада нису задовољавајући. Оно што се често среће у наставној пракси јесте неистражавање ученика на задатку, тако да и правилан избор стратегије не доведе до постављеног циља (Мирков, 2007). Технике могу да се међусобно комбинују и задовоље потребе оних који их примјењују. Више техника, када се увјежбају, могу да чине својеврстан метод рада ученика карактеристичан само за њега (ученика). На примјер, ученик може успјешно да прави забиљешке, потом примјени асоцијативну технику, а онда све заокружи израдом когнитивних мапа. Неки други ученик је вјештији у пројекцији, те наставља са стварањем менталних слика, а когнитивно мапирање користи како би успјешно поновио наведено.

На крају, зашто тежити запамћивању свега и зашто памтити информације које нам нису од великог значаја. Аутори књиге *Технике успјешног запамћивања* закључују да није потребно памтити све, него је важније управљати знањем и користити информације да побољшамо ефикасност у раду и да помогнемо нашу менталну активност (Laird i Laird, 1966). У школама пракса често упућује на другачији закључак. Ученицима се препричава написано у уџбеницима, потом им се често то исто диктира, а затим се од њих тражи да препричавају написано. У зависности од тога колико је та „верзија” слична оној у уџбенику, наставник даје оцјену. Највишом оцјеном се оцјењује све препричано из књиге. Како такво „учење” и оцјењивање може позитивно утицати на ученике, а посебно на њихову мотивацију? Када ученик пролази кроз такав дрил запамћивања свега што пише у уџбенику, не развија критички приступ информацијама. Неће бити у стању да процијени шта је важно у „мору” информација са којима се среће свакодневно. Поред тога, ако су ученици изложени великом броју чињеница које треба упамтити, они ће више да заборављају, јер немају времена да научено примјене. Покушаји да се све запамти и све научи довешће до понављаног неуспјеха у учењу, а временом до губитка интересовања и смањене мотивације. Све то води негативном вредновању школе.

Издавање битног од небитног је први корак ка учењу. Учити редом, дословно све, није учење које се сматра ефикасним, нити су тако стечена знања функционална. Такво учење није блиско природи дјетета, а страх од оцјењивања често је пратилац школског учења. Дјеца уче кроз активност, истражујући околину, те стварајући везе између познатог и непознатог спознају свијет око себе. Сједећи и читајући наметнути садржај тешко ће учити. Дјецу треба упутити у различите начине учења нових садржаја. То изискује много више напора и ангажовања наставника, него предавање и диктирање. Сусрет са обимним и непознатим градивом може код ученика изазвати фрустрацију. Фрустрација је феномен који је описао Фестинџер (Сузић, 1998). Назвао га је когнитивна дисонанца. Тиме је објаснио да ученици у сусрету са новим садржајима (информацијама) реагују двојако. То може бити изазов да се садржај усвоји и угради у постојеће структуре. Тада се ученик залаже да савлада градиво и да стечени ниво знања доведе до оптималног, задовољавајућег нивоа. У том случају, одговор на насталу когнитивну дисонанцу је одговарајући и ученик је направио пожељан избор. Други начин је избјегавање изазова. Ученик се труди да не одговара адекватно на изазов и оријентише се на избјегавање постављених задатака (Сузић, 1998). Постоје бројни начини да ученицима олакшамо разрјешавање когнитивне дисонанце. Ненад Сузић објашњава да је ученицима неопходно објаснити како да издвоје битне од мање битних информација. На тај начин смањује се обим градива, а ученици лакше приступају усвајању информација које су мањег обима и које су поједностављене. Осим тога, ако ученицима предочимо значај презентованих информација за њихов свакодневни живот и даље стицање знања, веће су шансе да ће се ученик њима бавити. Тако ће ријешити насталу когнитивну дисонанцу и биће оријентисани на овладавање садржајима. Издавање битног од небитног је само један корак у cjелокупном процесу учења учења.

У природи човјека је да спознаје свијет у којем живи. Начини на које то ради су у складу са њим и са околином. Међутим, дјеци се често много тога намеће, што није у складу са природом дјетета. Посљедице тога су многобројне и разноврсне, али оно што временом дође у први план јесу мотивација и емоције. Људи раде одређене послове због новца, остају ускраћени за унутрашњу мотивацију, а њихов главни покретач остаје што већа зарада. Емоционални свијет у таквом контексту трпи. Такве особе не доживљавају обузетост својим радом и уживање у активностима (Csikszentmihalyi, 1997). Почиње да трпи њихов приватни живот и квалитет слободног времена. Начини на које покушавају да се изборе с тим углавном су погрешни и најчешће се врте у зачараном кругу. Такви људи су фокусирани на сасвим споредну ствар. То су новац и остваривање циљева које је задао неко надређен (шеф, директор). Ствари које су најважније остају ван њиховог домета, оне им нису приоритет. У истраживању (Pink, 2011) ефеката условљених награда на креативне процесе и техничке вјештине двадесет три сликара су сликала по десет поручених радова и радова без поручбине. Дјела сликара рађена по поручбини, за новац,

оцјењена су као мање креативна, док технички није било значајнијих разлика. Изјаве сликара иду у прилог овом налазу. Они који нису радили по наруџби много више су уживали, били су много мање спутани и могли су да сликају сатима, чак по цијелу ноћ (Pink, 2011). Ако радимо нешто у чему уживамо, нешто што волимо, новац нити друге награде неће нам бити важне. Истрајавамо у активностима ради њих самих, а не ради признања или награде. „За умјетнике, научнике, проналазаче, ђаке и остале људе, унутрашња мотивација, порив да ураде нешто зато што је занимљиво, изазовно и привлачно, суштински је важна за постизање високог нивоа креативности” (Pink, 2011: 59). Истраживања у тексту који слиједи упућују на питање колико је људи доживјело или доживљава у свакодневним активностима уживање у ономе што ради и колико их може рећи да активности саме по себи представљају награду. Да ли смо спутавајући дјечију игру направили први рез у унутрашњој мотивацији или дјецу треба са игре постепено усмјеравати ка раду? Најприродније би било када се то не би раздвајало. Учење може бити игра, а игра је готово увијек учење. Керол Двек истиче да су њена истраживања са дјецом предшколског узраста показала да је став оно што чини некога особом која учи или не учи (Dvek, 2013). Експеримент са четворогодишњацима показује да дјеца која вјерују да се може постати паметнији бирају теже задатке, не одустају од тешких слагалица и спремнија су тражити помоћ. Дјеца која су имала *трајни ментални став* – сматрала су да је паметнији онај ко никада не прави грешке, бирала су лакше слагалице за које су знали да им неће представљати проблем у рјешавању и изазове на које ће са лакоћом одговорити. „Чим дјеца стекну способност да сама себе процјењују, нека од њих се уплаше изазова. Заstrasе се да можда нису паметни” (Dvek, 2013: 29). Однос према учењу, који се формира у раном дјетињству, може да олакша или отежа живот. Ако ученик формира однос према учењу по систему *ако научим, добићу награду, поклон, новац*, не можемо говорити о позитивном вредновању, нити о унутрашњој мотивацији. Постигнуће може да постоји, амбиција и чак успјех, али задовољство, обузетост, испуњеност и једном ријечју, *здро*во мотивисан и оптимално ангажован ученик, у оваквим случајевима, остаје по страни.

Наставници су, природно, пасивнији од ученика који вапе за кретањем. Млад организам је активан, радознао, жељан покрета, покушаја, учења. Одрасли (родитељи, васпитачи, наставници) су смиренији, сталоженији, спорији и било би довољно да усмјеравају, подстичу, а не да сву активност преузму као незаобилазно и само за њих резервисано једино могуће понашање. Неприродно је младе смјестити у клупе и очекивати, чак захтијевати да попут гипсаних фигурица буду непомични и при том пријемчиви. То није у складу са развојем сисара, код којих напредак и раст подразумијева кретање, у најширем смислу ријечи. Тако Милан Матијевић истиче: „Креативан учитељ или учитељица је стално у неком акцијском истраживању. Он или она схватају свој рад као стално истраживање и креирање нових педагошких сценарија у којима ће учествовати

заједно са својим ученицима” (Matijević, 2009: 18). У школама наставници „предају”, ученици слушају или псеудослушају, потом понављају, наставници уписују оцјене и тако та сценарија опетована трају. Наравно, постоје и они који сасвим другачије приступају настави и посвећују се њој. „Такви учитељи и учитељице настоје у свакој наставној епизоди организовати догађање ученика односно активно учествовање у некој искуственој ситуацији” (Matijević, 2009: 18). Такво учење подразумева учествовање и укљученост у процес. Динамизми које имамо у таквој настави омогућавају ученику да се слободније изрази. Ученици су тада оријентисани на учење (функционално знање), јер су позитивне емоције и изазовне ситуације дјеловале и на мотивацију ученика. У овако осмишљеној настави, на првом мјесту није оцјена. Ученици нису укључени само да би били оцијењени, него због свих оних сегмената које пружа учествовање у изазовном, интересантном и креативном раду. Ово поткрепљују и истраживања. Керол Двек (Dweck, 1999) са сарадницима реализовала је истраживање у којем су учествовале двије групе испитаника. То су били ученици седмог и осмог разреда, а њихов задатак је био да науче низ научних правила. Првој групи су формулисали задатак усмјерен на учинак, а другој на знање. Прво испитивање је показало да су обе групе научиле правила. Затим су добили други задатак да та правила примијене на нове задатке. Испитаници чији је циљ био усмјерен на знање постигли су знатно бољи резултат у рјешавању нових задатака. Они су дуже радили, истрајавали на задатку и испробавали више могућих рјешења (Dweck, 1999). У школама су ученици врло рано доведени у ситуацију да све што чине или не чине сагледавају кроз посљедицу која се зове оцјена. Како то утиче на мотивацију и какав ментални став (трајни или развијајући) ученици формирају у таквој настави? Како ученици вреднују такву школу?

Мотивација ученика за школско учење је толико комплексан, суптилан и недоречен процес да би се сваким новим истраживањем могло дати нешто ново. На мотивацију ученика за учење утиче толико фактора да је немогуће обухватити их и испитати у цјелости, у њиховом динамизму и међусобном прожимању. „У суштини, мотивација за учење представља усвајање циљева учења и с њима повезаних стратегија, она није директно повезана ни са екстринзичком, нити са интринзичком мотивацијом” (Brofi, 2015: 366). Понашање ученика не може се сагледати само на основу узрока понашања, пратећи неке теорије у којима доминира вањска мотивација (спољашњи узрочници). Неозбиљно је и ослонити се само на унутрашње факторе мотивације, оне који се тичу искључиво саме особе. „Потребна је интеграција ове двије врсте узрока која ће објаснити њихову интеракцију. Један од таквих покушаја начињен је у теорији мотивације постигнућа” (Павловић, 2010: 28). У школама ученици су углавном фокусирани на добијање оцјена. Њихове активности трају до оцјењивања и усмјерене су на то као крајњи резултат рада. Ријетко постављају питање о томе шта касније и како се бавити стеченима знањем, како га имплементирати у рад који је сврсисходан и ефикасан.

Активности којима се ученици баве само због тога што им причињавају задовољство углавном су одвојене од школе и школског учења. Ученици ће се бавити таквим активностима у склопу слободног времена, у неким другим активностима, хобијима. Школско учење већ на раном узрасту смјештају у „неомиљене обавезе” и неки ученици се тога никада не ослободе. Мотив постигнућа је везан управо за активности које причињавају задовољство особи која их извршава успјешно, мада те активности не морају донијети конкретну корист. Ученик ће да прихвати изазован, атрактиван задатак само како би уживао у извршењу тога задатка и како би пробао да ли успјешно може да га изврши. Овај мотив постигнућа је оно што смо, у цјелокупној његовој сложености, испитивали у овом раду. Да бисмо могли таквим феноменом да се бавимо, било је неопходно дефинисати овај сложен процес.

У најширем смислу се под њим подразумева једна релативно трајна тенденција личности да опажа ситуације у којима се нешто може урадити боље или лошије (опажање потенцијалних изазова) и тенденција да у таквим ситуацијама прихвата изазове и покушава да у актуелном понашању достигне своје стандарде успјешности (Павловић, 2010: 29).

Теоријом мотивације постигнућа заправо се жели истаћи да људско биће није само биће нагона, нити је реактивно биће које само одговара на срединске подражаје. Поред помало грубе подјеле на унутрашњу и вањску мотивацију, мотивацијом постигнућа жели се истаћи да постоје и „финије структуре” у људском дјеловању и промишљању о активностима. Пол Пинтрич даје подјелу која упућује на то да људска јединка има широк дијапазон извора мотивисаног понашања (Pintrich, 2003). О тим сегментима се не води рачуна приликом планирања, осмишљавања и реализовања наставног процеса. Такође, Никола Рот наглашава да сам термин мотивација постигнућа није недовољно прецизиран.

Са једне стране, он означава тенденцију блиску тежњи за афирмацијом и за самоактуализацијом, тежњу да се овлада стварима, тежњу за компетентношћу и жељу да се испоље сопствене способности. Али он истовремено означава и тенденцију за конкуренцијом, тежњу да се успије боље од других, да се постигне више од њих и буде моћнији од осталих (Рот, 1989: 239).

Мотивација постигнућа заправо има и ту димензију компетенције која тежи да буде испољена и препозната од стране значајних других. Ученицима много значи одређена врста социјалне промоције, јер они желе да буду успјешни у одређеним активностима. Често је та потреба занемарена. Пред ученике се постављају захтјеви, а не води се рачуна о њиховим интересовањима и могућностима. Наставници често инсистирају на постигнућу из, на примјер, математике, а заборављају да ученик неуспјешан у том подручју може остварити одличне резултате у спорту или умјетности. Ти резултати се минимизирају, а наглашава се неуспјех из математике. Наставници су прилично неопре-

зни када је у питању мотивација. Адекватним истицањем постигнућа и стимулативним приступом остварењима ученика, могуће је створити радну атмосферу гдје ће ученик осјетити подршку и ниједан задатак се неће чинити несавладивим. Ако наставник у своје одјељење уведе такмичење, као здрав начин комуницирања и подстицања, онда конкуренција неће имати негативан предзнак у формули мотивације. Ученик постаје свјестан да му нешто иде боље, а нешто лошије и да труд и залагање заправо чине суштину. Управо то често „измигољи” из фокуса наставника, па имамо ученике који су претјерано амбициозни, који постављају превисоке захтјеве сами себи или оне друге који се свим силама труде избјећи изазов. Они бирају лакше задатаке, које без много залагања могу успјешно извршити или су у потпуности оријентисани на избјегавање задатка. Наравно, не можемо очекивати ни истинско учествовање у настави нити позитивно вредновање наставе.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем овог експерименталног истраживања је утицај примјене техника успјешног учења на вредновање школе и мотивацију постигнућа.

Циљ истраживања је идентификовати, анализирати и интерпретирати ефекте примјене техника успјешног учења на вредновање школе и мотивацију постигнућа.

Узорак је изведен из популације ученика петог разреда основне школе. У бањалучким основним школама „Петар Петровић Његош” и „Иво Андрић” реализована су иницијална и финална мјерења. Два одјељења ОШ „Петар Петровић Његош” била су експериментална, а два одјељења ОШ „Иво Андрић” контролна група. У експерименталној групи је реализован експериментални програм. Реализација експерименталног програма трајала је једно школско полугодиште. На часовима Српског језика и књижевности, Познавања природе и Познавања друштва реализоване су педагошке радионице у којима су примјењене технике успјешног учења: вођење забиљешки, одвајање битног од небитног, когнитивно мапирање, повезивање, асоцијативна техника, пројекција и стварање менталних слика. Предвиђено *Наставним планом и програмом* реализовано је на другачији начин и добијени налази указују да школа и настава могу бити у фокусу интересовања ученика.

Поставили смо три хипотезе:

- претпостављено је да ће се у финалном мјерењу (након примјене експерименталног програма) испитаници контролне групе значајно више одређивати за негативно вредновање школе у односу на испитанике експерименталне групе;

- претпостављено је да ће испитаници експерименталне групе бити више опредељењени за позитивно вредновање школе и да ће то бити статистички значајно у односу на испитанике контролне групе;
- претпостављено је да постоји разлика у мотивацији постигнућа између одличних, врло добрих и добрих ученика.

ИНСТРУМЕНТИ

У иницијалном и финалном испитивању кориштена су два инструмента, аутора Ненада Сузић, који је одобрио њихову примјену.

ДЕНС-тест – *доследност евалуације наставе* је скалер (скала Ликертовог типа) који обухвата негативно и позитивно вредновање школе. Конструисан је тако да се у два субтеста налази по десет тврдњи. Први субтест је негативно вредновање школе, а други позитивно вредновање школе. Испитаницима је понуђено да се сложе са датим тврдњама у распону од 1 – *не слажем се* до 5 – *потпуно се слажем*. Овај инструмент је баждарен Алфа-Кронбах тестом и износи за *негативно вредновање школе* (α – коефицијент = 0,86) и за *позитивно вредновање школе* (α – коефицијент = 0,87).

ВИМП – *велики инвентар мотивације постигнућа* састоји се од 128 ајтема, распоређених у пет субтестова: самоефикасност и компетенција; адаптивна атрибуција и увјерење о способности контроле; заинтересованост ученика за наставу и перцепција компетенције; ниво вредновања академског постигнућа и циљеви. Алфа-Кронбах овог инструмента је веома висок (α – коефицијент = 0,77). Ријеч је о биполарној скали. Испитаници су заокруживали ДА или НЕ, у зависности од слагања или неслагања са тврдњом.

НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање је показало да су испитаници експерименталне групе у финалном мјерењу показали нижи скор негативног вредновања и знатно виши скор позитивног вредновања школе. То показују вриједности аритметичких средина и *t*-теста (Табела 1). Дјеловало се педагошким радионицама, а свака од њих укључивала је неку технику успјешног учења. У поређењу са контролном групом, у којој није дјеловао експериментални фактор, постављена потхипотеза, која гласи: испитаници експерименталне групе ће бити више опредељењени за позитивно вредновање школе од испитаника контролне групе, прихваћена је. На то указују вриједности аритметичких средина и *t*-теста (Табела 1). Налази потврђују да ученици који владају својим процесом учења и који се обучавају да тај процес усмјеравају и контролишу, позитивније вреднују школу.

Табела 1. Вредновање наставе испитаника експерименталне и контролне групе

Варијабле	Експериментална група		Контролна група		<i>t</i>	<i>p</i>
	М	SD	М	SD		
Негативно вредновање школског учења иницијално мјерење	2,17	0,76	2,18	0,86	–0,01	0,991
Позитивно вредновање школског учења иницијално мјерење	3,85	0,87	3,44	0,97	2,52	0,013
Негативно вредновање школског учења финално мјерење	1,99	0,99	2,22	1,07	–1,22	0,224
Позитивно вредновање школског учења финално мјерење	4,18	0,59	3,56	0,77	5,01	0,000

У овом дијелу неопходно је осврнути се на раније истраживање које је реализовао Ненад Сузић на узорку 545 ученика узраста од десет до четрнаест година (Suzić, 2009). Налази показују да негативно вредновање школе доминира и то код свих ученика без обзира на доб и успјех. Осим тога, ово свеобухватно истраживање показало је да вредновање школе зависи и од развијености стратегија учења. Уколико су те стратегије развијеније, нижи је скор негативног вредновања школе и учења. И друга истраживања показују да кориштење стратегија учења позитивно утиче на учење и академско постигнуће, као и на однос ученика према настави и учењу (Јакшић и Визек-Видовић, 2008). Занимљиво је да истраживања показују и то да стратегије учења многи ученици и студенти не користе, због тога што не знају да оне постоје и не знају како да их користе. Такође, још једно истраживање потврђује постојање повезаности циљева постигнућа са стратегијама учења. Ту се оријентација на избјегавање задатка искристалисала као предиктор који је позитиван у конфузном, неорганизованом и површном учењу (Elliot & McGregor, 2001; Rován, 2006). Дакле, у учењу и приступу без планирања и стратешке припреме.

О томе колико су педагошке радионице биле ефикасне говоре и резултати приказани у Табели 2. Ученици експерименталне групе, у току једног полугодишта били су укључени у другачију наставу. Обучавани су да примјењују технике успјешног учења, али и да на часовима слободно питају како вршњаке тако и наставнике. Могли су да користе различите изворе, да бирају

начине на које ће радити. На примјер, у току једног часа, ученице су замолиле наставницу да им дозволи да кратко изађу напоље. Наставница им је то дозволила, а оне су се вратиле са каменчићима и цвјетићима које су искористиле приликом презентације групног рада.

Табела 2. Вредновање наставе у експерименталној групи

Варијабле	Експериментална група			<i>t</i>	<i>p</i>
	N	M	SD		
Позитивно вредновање школског учења иницијално мјерење	62	3,85	0,87	-2,35	0,021
Позитивно вредновање школског учења финално мјерење	62	4,18	0,59		

Резултати овог истраживања показали су да слободнијим и природнијим приступом, ученике можемо мотивисати да буду више ангажовани, да креативније приступе раду на задатку и да се у оквиру групног рада, као и рада у паровима више труде и истрајавају на задатку. Експериментални програм се показао ефикаснијим од традиционалне наставе, што је и довело до тога да вредновање наставе изгледа овако. Ова статистички значајна разлика говори о успјешности овог експерименталног програма (Табела 2). Испитаници су такве активности у настави вредновали позитивно. Емоционална клима на тим часовима је феномен који није статистички третиран, али је примјењено (током систематског посматрања) да су, уз ученике, и наставници експерименталне групе били много задовољнији радећи на другачији начин.

Даље је истражено да ли на тесту мотивације постигнућа постоји разлика између добрих (3), врло добрих (4) и одличних (5) ученика. Ово је провјерено примјеном једнофакторске униваријантне ANOVA за независне узорке.

Табела 3. Мотивација постигнућа и успјех испитаника експерименталне групе у иницијалном мјерењу

Варијабле	Мотивација постигнућа			<i>F</i>	<i>p</i>
	N	M	SD		
Добар	5	17,50	1,68	12,275	0,000
Врло добар	16	16,60	1,19		
Одличан	41	15,60	0,77		
Тотал	62	16,02	1,15		

У иницијалном истраживању (Табела 3) установљено је да постоји статистички значајна разлика у мотивацији постигнућа међу ученицима који су остварили добар, врло добар и одличан успјех. У традиционалној настави ученици вјероватно нису имали прилике разговарати о свим сегментима

мотивације постигнућа и вјероватно нису упознати са одређеним појмовима и значајем сегмената мотивације постигнућа као што су: перформативни циљеви, зрење као циљ, неконформизам, контрола, изазов, самодетерминација и све оно што чини мотивацију постигнућа. Друго, не мање битно, јесте да су ученици, ослоњени на оцјену и ауторитет наставника, имали фокус управо на онај успјех који су постигали и његово бројчано исказивање. У пракси то значи ко је једном оцијењен као добар ученик, вјероватно ни не улаже много напора у извршењу тежих задатака. Ученици добијају и бирају (ако и кад могу) задатке одређене тежине које претпостављају да ће успјешно ријешити. Треће, а што је готово правило, јесте да су одлични ученици фокусирани на оцјену одличан.

У експерименталном програму ситуација је значајно другачија, добар ученик може бити лидер групе, може добити високу оцјену, имати социјалну промоцију, као што и одличан ученик може пролазити различите улоге. Једном ријечју, ученици пролазе кроз различите улоге без обзира на раније „утврђен” успјех како би остварили задатак и групу довели до краја процеса. Одлични и врло добри раде за групу и мање су фокусирани на своју оцјену, а интеракција је присутна у свим етапа рада. Задаци су групни, тако да су и бољи ученици усмјерени на оне који нису тако добри као они. Постаје им битно групно постигнуће и заједничко извршење задатка. Одговор вјероватно лежи у чињеници да је експериментални програм обухватао рад у пару, рад у групи и сталну интеракцију. То повлачи и вишесмјерну комуникацију у одјељењу, као и сталну повратну информацију наставника. Комуникација и мотивација у учионици су у нераскидивој и веома специфичној вези. То потврђују и друга истраживања. На примјер, истраживање ефикасности наставних часова које је Ненад Сузић (Сузић, 2003) реализовао, доказује да смјер комуникације у учионици значајно утиче на мотивацију ученика. „У ситуацији када доминира смјер комуникације наставник–одјељење, мотивација је негативна и у предоминацији комуникације наставник–ученик мотивација расте” (Сузић, 2003: 189). Овај експериментални програм је у својим основама подразумијевао управо равноправну и вишесмјерну комуникацију, зато је то један од фактора који је довео до оваквих налаза у финалном мјерењу (Табела 4).

Табела 4. Мотивација постигнућа и успјех испитаника експерименталне групе у финалном мјерењу

Варијабле	Мотивација постигнућа			F	p
	N	M	SD		
Добар	5	17,20	1,43	1,270	0,288
Врло добар	16	17,70	1,29		
Одличан	41	17,20	0,92		
Тотал	62	17,28	1,07		

Поред комуникације, значајно је и то да су ученици из објекатске позиције у традиционалној настави, ушли у експериментални програм који подрађује акцију, укљученост, истраживање. Једно од ранијих истраживања показало је да су у настави, која је укључивала радионичке активности и интерактивно учење, часови били много ефикаснији него у контролној групи која је имала традиционалну наставу. У том истраживању више од двије трећине часова су имале знатно виши индекс ефикасности, него у контролној групи (Ђурђевић, 2013). Дакле, могуће је остварити позитиван утицај на мотивацију ученика. Резултати различитих истраживања указују да су мотивисаност ученика, те квалитет и трајност стечених знања знатно виши уколико су они садржаје усвајали својом властитом активношћу (Сузић, 2003). Налази овог истраживања, који се односе на мотивацију постигнућа, потврдили су да реализовање другачије, хуманије наставе у којој је ученик слободнији и више укључен и активан, може значајно утицати на мотивисаност ученика.

ЗАКЉУЧЦИ

Експерименталном провјером потврђене су три постављене хипотезе:

- (1) испитаници контролне групе значајно више се опредјељују за негативно вредновање школе у односу на испитанике експерименталне групе у финалном мјерењу;
- (2) испитаници експерименталне групе више су опредјељени за позитивно вредновање школе у односу на испитанике контролне групе и
- (3) потврђено је да постоји разлика у мотивацији постигнућа између одличних, врло добрих и добрих ученика у иницијалном мјерењу, али и да је та разлика, дјеловањем експерименталног фактора, елиминисана.

Ово се може тумачити карактеристикама традиционалне наставе и објекатском позицијом испитаника контролне групе, гдје они лакше и прије препознају негативне обрасце којима су чешће изложени, него што је то случај у експерименталној групи. Ученици експерименталне групе нису били изложени традиционалној настави једно полугодиште (колико је трајао експериментални програм). Традиционално реализовани часови били су спорадични и ученици су знатно више били укључени у наставу, која је по много чему супротност традиционалним обрасцима поучавања. Дакле, испитаници експерименталне групе били су више фокусирани на извршење задатка, личне компетенције, бављење задатком и истрајавање на проналажењу рјешења, као и припремању, реализовању и презентацији групног рада. Током реализације експерименталног програма, наставик/це су заиста били спремни за сарадњу са ученицима, добро расположени. Није било негативних начина комуницирања и сви су

активно учествовали. Смјер комуникације у одјељењима је био вишесмјеран, мотивишући, а задаци атрактивни и интересантни. Вјероватно су испитаници након неког времена подразумијевали педагошки такт и подршку од стране наставника, тако да је све то утицало на налазе до којих смо дошли. У складу с тим су и педагошке импликације овог рада да можемо учењем учења и на креативнији и хуманији начин реализовати наставу која је и даље разредно-предметно-часовна, али суштински значајно другачија.

Литература

- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
- Dvek, S. K. (2013). *Mentalni stav*. Novi Sad: Psihopolis Institut.
- Dweck, S. C. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Ђурђевић, С. (2013). *Планирање учења и технике успјешног учења*. (Необјављен магистарски рад). Бања Лука: Одсјек за педагогију Филозофског факултета.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Jakšić, M. i Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11, 7–24.
- Komensky, J. A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava.
- Laird, A. D. & Laird, C. E. (1966). *Tehnike uspješnog zapamćivanja*. Zagreb: Panorama.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog ka kreativnom učitelju. *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (17–23). Zagreb: Profil.
- Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентација на циљеве. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, Београд, 309–329.
- Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Pink, H. D. (2011). *Šta nas pokreće?* Beograd: Laguna.
- Rovan, D. (2006). *Provjera nekih postavki modela ciljeva postignuća pri učenju matematike na visokoškolskoj razini*. (Neobjavljeni magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Рот, Н. (1989). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Станковић-Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави*. Бања Лука: Art print.
- Стојакović, Р. (2010). *Психологија*. Бања Лука: Komesgrafika.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Сузић, Н. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Бања Лука: TT- Centar.
- Сузић, Н. (2006). Мјерење мотивације. *Наша школа*, 3–4, 88–110.
- Сузић, Н. (2009). *Kako učenici vrednuju školu i kako uče*. Међународни зnanstveni skup: *Škola po mjeri* (221–236). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow – The psychology of engagement whit everyday life*. New York: Basic Books.

Snježana Kević-Zrnić

University in Banja Luka, Faculty of Philosophy

Tanja Stanković-Janković

University in Banja Luka, Faculty of Philosophy

LEARNING TO LEARN AND EVALUATION OF SCHOOL

Summary

In this experimental research, the authors grasped the problem of learning to learn and evaluation of school. Students have been studying the learning materials in classes which were designed as pedagogical workshops (experimental program) that included several techniques for successful learning (taking notes, discerning what is essential from what is not, cognitive mapping, linking, associative technique, projection and making mental images). Three hypotheses were set: (1) it was presumed that, in final measuring, examinees in control group would significantly more decide for negative evaluation of school than the examinees in experimental group; (2) it was presumed that the examinees in experimental group would decide more for positive evaluation of school than the examinees in control group, and (3) it was presumed that there was a difference in achievement motivation between excellent, very good and good students. The initial and final examinations were done at the same time in the control and experimental groups. Instruments *DENS-test* (v: Сузић, 2005) and *VIMP – Veliki inventar motivacije postignuća* were applied. Experimental program lasted for one semester, and the sample were students: two fifth-grade classes of “Petar Petrovic Njegos” Elementary School (experimental group) and two fifth-grade classes of “Ivo Andric” Elementary School (control group) in Banja Luka. By statistical analysis of the findings, it was confirmed that, with innovative, interesting and creative teaching, we can get a more adequate response to modern challenges of education, as well as more positive evaluation of school.

Key words: *learning to learn, techniques of successful learning, evaluation of school, DENS-test, achievement motivation.*

Martina Kovačič Kuzmič*
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Jurka Lepičnik Vodopivec*
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

THE ROLE OF MEDIATION IN SCHOOL

Abstract: The school environment, as a crossroads of different subjects, which differ in their roles and hierarchies, as well as demographic and cultural characteristics, is a place where often arise conflicts and disputes, for the resolution of which the instrument of mediation is becoming increasingly used. Disputes and conflicts are an integral and inevitable part of life, and the use and teaching of methods of their solving and management can thus be understood as one of the essential tasks of the school, as an educational institution, which by transferring knowledge and acquiring skills, prepares pupils for independent living.

The aims of the article are to determine the presence and types of mediation in the school field in four selected elementary schools in the Slovenian coastal region and how the approaches, techniques and principles of mediation can be integrated into modern educational processes at school. In doing so we relate to the qualitative approach of pedagogical research; data are obtained through answered questions and analyzed according to the principles of qualitative data analysis.

Key words: *school, conflict, mediation, school mediation, educational process.*

INTRODUCTION

Metelko Lisec (2008) believes that the ability to solve conflicts is one of the basic skills that man needs to master in order to live in a society or, as she states, “specific skills, knowledge and, in particular, experience on positive conflict resolution is an integral part of social skills” (Metelko Lisec, 2008: 9). Here, the question arises as to what role the school plays as an educational institution.

* martina.kovacickuzmic@pef.upr.si

* jurka.lepicnik@pef.upr.si

Regarding the question of what and which are the roles of schools and the formal school system, Barle Lakota and Sardoč (2015) rely on four starting points that connect with school as:

- “transferor of knowledge” – knowledge which is the positional goods of an individual;
- a waiting room for the adult world or as a socialization space;
- public good;
- the space of liberation (Barle Lakota & Sardoč, 2015: 21).

As the authors conclude, the school plays an important role both in the social development and in the development of the individual, and during the course of its development it has turned into a “strongly institutionalized and ubiquitous reality” (Barle Lakota & Sardoč, 2015: 27). Bečaj (1996, in Košir, 2010) summarizes the view that the acquisition of appropriate knowledge and skills and the pursuit of education are referred to as the main goals of the school. Or, as Košir states (2010), the school, as a public educational institution, also has “the task of educating for mutual tolerance, for the common cultural and civilizational values that originate from the European tradition” (Košir, 2010: 359).

With the introduction of the Educational Plan into elementary school, mediation also found its way into the school curricula. The *Elementary School Act* (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 81/06 – official consolidated text, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K and 49 / 16 – Rev.) stipulates, in Article 60d, that in its Educational Plan, a school shall define the ways of achieving and realizing the goals and values stated in the same law, containing educational activities and forms of mutual cooperation of the school with parents and their involvement in the realization of the educational plan. It further states that Educational activities are proactive and preventive activities such as counseling, guidance and other (praise, recognition, awards, types of educational measures, etc.) with which the school develops a safe and stimulating environment for achieving the legal goals.¹ As stated in the *Recommendations on the Ways of Designing and*

¹ Article 2 of the Elementary School Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 81/06 – official consolidated text, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K and 49/16 – Rev.):

The aims of elementary education are the following:

- ensuring quality universal education for the entire population;
- promoting the harmonious physical, cognitive, emotional, moral, spiritual and social development of an individual, taking into account developmental principles;
- facilitating personal development of a student according to his abilities and interests, including the development of his positive self-image;
- acquiring the potential for a further educational and career path, with an emphasis on competence for lifelong learning;

Implementing the Educational Plan of the Elementary School (Recommendations on the Ways of Designing and Implementing the Educational Plan of the Elementary School – hereinafter: *Recommendations*, 2008), problem solving is carried out by consulting, whereby “it is important to create a culture in which conflicts are used to strengthen the practice of communicating and finding compromises, a culture of mutual listening and communication” (*Recommendations*, 2008: 19). Among the specific forms of counseling and amicable resolution of mutual problems and conflicts the *Recommendations* also list restitution and mediation, besides advisory talks and the encouraging of self-evaluation or self-perception. Mediation is also the central topic of this paper.

The introductory view of the role of the school is also followed by Gomboč (2008) which specifically regards the forming of the school educational plan presented above as “the opportunity” for thinking about the values that are important for the European cultural area, for Slovenian public education and for the local environment of school. In the educational plan, the school plans the realization of these values (Gomboč, in *Recommendations*, 2008: 4).

With this article we wish to gain a brief insight into the presence of mediation in school and to obtain the positions of those responsible for mediation (coordinators of mediation and counselors) at four elementary schools in the Slovenian coastal region on the pedagogical significance of mediation, on possible obstacles that inhibit the development of mediation at the schools and about the ways in which the elements of mediation are integrated into everyday life at the schools.

-
- education and training for sustainable development and for active participation in a democratic society, including deeper knowledge and responsible attitude towards oneself, his/her health, other people, his/her own and other cultures, the natural and social environment of future generations;
 - developing awareness of nationality and national identity, the knowledge of the history of Slovenes, their cultural and natural heritage, and the promotion of civic responsibility;
 - educating for the common cultural and civilizational values that originate from the European tradition;
 - educating for respect and cooperation, for accepting differences and mutual tolerance, for respect for human rights and fundamental freedoms;
 - developing literacy and understanding of texts, natural sciences, mathematics, information, social sciences and arts;
 - developing literacy and the ability to understand and communicate in the Slovene language, in areas that are defined as ethnically mixed, as well as in the Italian and Hungarian languages;
 - developing the ability to communicate in foreign languages;
 - developing awareness of the complexity and interdependence of phenomena and the critical power of judgment;
 - achieving internationally comparable standards of knowledge;
 - developing talent and training for understanding and experiencing works of art and for expression in various artistic areas;
 - developing entrepreneurship as a personal disposition of the student for the effective action, innovation and creativity.

PROBLEM DEFINITION

The article focuses on the crucial task of the school to prepare pupils for independent living, which goes beyond the mere transfer of information to students. Jelen Kosi (2011) believes that the school system is overwhelmed by the memorization of various information that pupils can access online freely and at any time, but the author especially misses experiential learning, i.e. learning things you can not read anywhere but require experience and adult guidance. One such example is the ability to solve conflicts which are an integral and inevitable part of life, and raising awareness of the importance of mutual relations. The author especially emphasizes the need to include certain topics in the school, such as mastery of unpleasant emotions, constructive conflict resolution and empathy towards the fellow man, which are all elements that (also) describe mediation.

Mediation has a long history originating in the United States. Initially, it was used in labor disputes, however in the 1960s and 1970s it has gained increasing interest in many other areas, especially in solving family and interpersonal conflicts as well as conflicts within the community. From there, it has practically spread to all areas over the next decades (Bush & Folger, 2005); in the following, we shall focus on school mediation.

Iršič (Iršič, Borštnar, Marič and Lorber, 2010) defines school mediation as “an integrated educational activity that goes back to the everyday life of school life and work, to the style of communication and thus the quality of lessons, to the individual development and progress of each student (and adults), to the way of (co)operation of pedagogical workers, to a different communication with parents, etc.” (Iršič et al., 2010: 30). Metelko Lisec (2008) highlights another important point of view in school mediation. The author emphasizes that school mediation is an integrated program of an educational institution that brings changes in the whole scheme of the approach to conflict resolution, which in turn changes school culture and school climate. Iršič (Iršič et al., 2010) also understands school mediation as a step towards a better culture of conflict management and in the direction of a system that takes into account the human being. In school mediation, as Metelko Lisec (2008) wonders, “only a simple technique of controlling or management of conflicts, or an educational process which it is worthwhile and sensible to include in pedagogical practice in institutions when working with children and adolescents?” (Metelko Lisec, 2008: 8).

Precisely this question is the starting point for the research below. With the help of research questions and research carried out in the four elementary schools in the region, we shall determine the current position of mediation in the school field and its possibilities for further penetration into the educational process with the goal of becoming its integral part.

METHODOLOGY

A qualitative approach was used in the research, and we invited the participants to answer the pre-prepared questions.

Purpose

To obtain the positions of those responsible for mediation (coordinators of mediation and counselors or school psychologists) at the four elementary schools in the Slovenian coastal region on the pedagogical significance of mediation, on possible obstacles that inhibit the development of mediation at school, and on the ways to integrate the elements of mediation into everyday life at school.

Goals

According to the subject of the research, we set the following empirical goals:

- Find out which are the essential advantages of mediation as an alternative method for resolving conflicts in the school environment.
- Identify which obstacles prevent a greater role of mediation at the school.
- Find out what is the understanding of those responsible for mediation at the school about the very concept of mediation.
- Find out what ways or approaches were proposed by those responsible for mediation at the school to integrate techniques and principles of mediation into everyday life and educational processes at the school.

Research questions

In the research project, we have raised the following research questions:

- What are the main advantages of mediation as an alternative method for resolving conflicts in school?
- What obstacles prevent a greater role of mediation at the school?
- What is the understanding of those responsible for mediation at the school about the very concept of mediation?
- What methods or approaches were proposed by those responsible for mediation at the school for the integration of the mediation techniques and principles into everyday life and educational processes at the school?

Technique and process of data collection

The study included four public elementary schools in the area of the Slovenian coastal region, where we asked for the participation of pedagogical workers or counselors who are in charge of mediation. We established the first contact with the schools via telephone and obtained data on persons involved in mediation. In the following, we sent e-mails to these people with a request to answer pre-prepared questions. In the first part, the latter contained four brief questions aimed at collecting data on the presence, the implementation, and the types of mediation at the schools, as well as on the inclusion of mediation in the Educational Plan and the presence of trained mediators at the schools. The second part of the questionnaire was intended for pedagogical and counseling staff who are in charge of mediation at the schools. At the outset, four questions were intended to collect certain demographic data (gender, workplace, mediator training and experience with mediator work). The next four questions were open-ended, used to obtain in-depth and substantively broad answers from the participants. Data collection was carried out in June 2019.

Data processing methods

Responses to open-ended questions were processed according to the principles of qualitative data analysis. Qualitative data was analyzed using a justification analysis. In the further analysis, the thematic network was used as an analytical tool. Using the thematic network, we have explored and explained the understanding of the topic and content of the research. The whole analysis process was divided into three broad sections: text breakdown, detection of the meaning of the text and the combination of discoveries (Roblek 2009: 56–57).

The data obtained were then further descriptively processed. Our interpretation of the results is based on four designed research questions, which are subsequently shown as chapters' headings.

ANALYSIS OF RESULTS AND DISCUSSION

The study included four public elementary schools in the Slovenian coastal region. The questions were answered by pedagogical workers and counselors, of whom three worked as consultants at the schools in question, one was professor of classroom instruction, and one was a teacher providing additional and individual professional help. In all four elementary schools, mediation is defined in the Educational Plan. Of the elementary schools involved, three have mediators who have completed the required training. In one school, there are 3 school mediators, two have one school mediator, while one does not have a qualified school mediator and (peer) mediation is performed informally or just its techniques are used. At the two schools that already have trained school mediators, a larger number of employees are currently additionally trained (basic training on mediation).

At two elementary schools, only peer mediation (mediation among pupils) is performed, one school performs only school mediation, and one enables school and peer mediation.

Concerning the types of mediation in the literature, we find various interpretations which are briefly presented here for the purposes of the discussion below. Iršič (Iršič et al., 2010) initially defines school mediation as mediation “linked to school and school environment, intended primarily for pupils, school and parents of pupils, and in addition to other subjects who are connected to the school in one way or another.” (Iršič et al., 2010: 20). As the author explains, mediation in school can be led by one or two peer mediators (in disputes between pupils), a school mediator or a school mediator with a co-mediator (who can also be a pupil) or an external mediator or an external mediator with a co-mediator (who may also be a school mediator). As a special type of school mediation, the author highlights peer mediation, led by one or two peer mediators, which plays a very important role in the school environment. In relation to this type of mediation, Jelen Kosi (Jelen Kosi, 2011) explains that “peer mediation is one of the forms of dispute resolution based on the basic principles of mediation and connecting (integral) negotiation which is, as a rule, exercised among peers at elementary and secondary schools.” (Jelen Kosi, 2011: 274).

Below is a more detailed analysis of substantive issues which are defined as sub-headings.

Essential benefits of mediation as an alternative method for conflict resolution in school

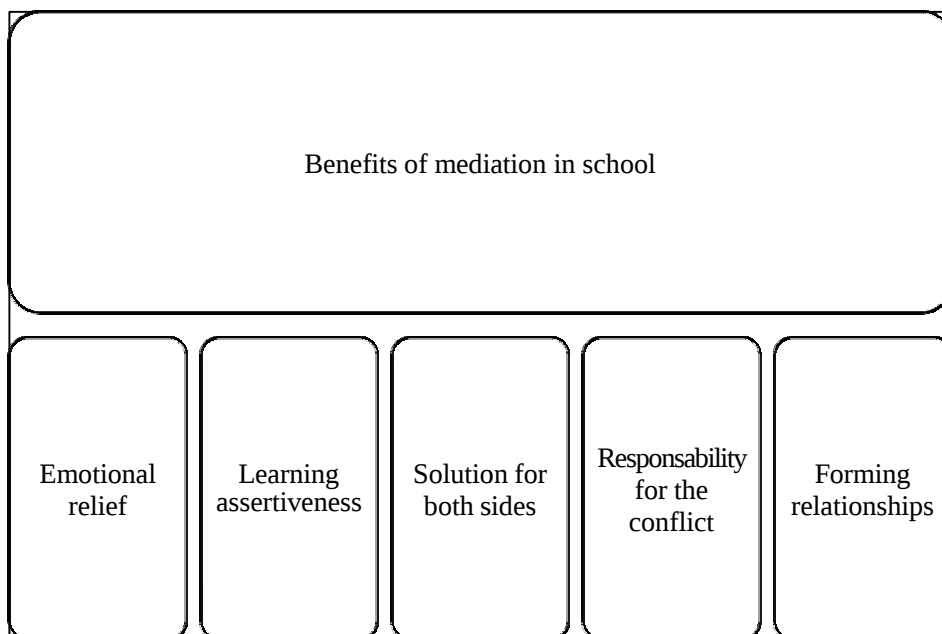
As advantages of mediation, the participants above all emphasized the possibility of emotionally relieving the participants during the process, learning assertiveness, and that the search for the solution is in the satisfaction of all the parties involved. They also point out that the participants in the mediation process take responsibility for their behavior and the resolution of the dispute, thus building relationships: *they learn to be in contact with each other, to take responsibility for their behavior, and at the same time to design a plan for better relationships in the future; they learn how to be assertive... Or – the advantage of mediation is definitely an in-depth discussion, the possibility for each participant to fully express his or her opinion and view of the problem that arises and particularly the emotions that accompany the conflict... The very fact that the pupils expressed their emotions has often influenced a favorable solution to the conflict, or mediation highlights the deeper significance of the conflict.* Also, the participants see as an advantage of the procedure of peer mediation that *the power ratio between pupils who are in conflict is balanced, and that it is a win-win result.*

The analysis of responses shows consistency with the description of the advantages and the purpose of (school) mediation in the literature. Jelen Kosi (2011) explains that in the case of mediation, the peers in the dispute are discussing in order to find a mutually satisfactory solution, assisted by a third person in the role of a mediator. Peer mediation is based on the idea that conflict is an integral part of life that can not be avoided but, as the author emphasizes (ibid), “it must not turn into verbal or even physical violence” (Jelen Kosi, 2011: 275). The author (ibid) focuses on the aspects of peer mediation, stating that “even in the youngest members of society, it promotes intolerance to all forms of violence, teaches them to take responsibility and improves their communication skills” (Jelen Kosi, 2011). *Recommendations* (2008) also stress responsibility, namely that in a mediation those involved need to take responsibility for the resolution of the conflict that has arisen, thus helping them to establish relationships of mutual trust and respect.

Similarly, Schumpf, Crawford and Bodine (2010) define mediation as the approach to resolving conflict in which the bumped sides are given the opportunity for each side to describe their own views on the matter and form the possibilities that each party will acquire.

The *Recommendations* (2008) emphasize the emotional component, namely mediation is written as “a process in which people with a problem or conflict, with the help of a third person, a mediator, discuss and find out where are their conflicting points, express their opinions, ideas, problems and emotions, exchange views and try to find a solution that will satisfy everyone.” (*Recommendations*, 2008: 17).

In the following, we present a thematic network highlighting the essential advantages of mediation as an alternative method for resolving conflicts in the school environment as perceived by the participants.



Picture 1. Essential advantages of mediation as an alternative method for resolving conflicts in the school environment as perceived by the participants

Obstacles to a greater role of mediation in school

Obstacles that are perceived by participants perceive that hinder mediation at school can be divided into two categories – objective and subjective. In the first one participants highlight two factors as the biggest obstacle to the implementation of mediation in school – the absence of scheduled hours and programs for mediation and the lack of qualified mediators. We can add that the support (or the absence of the latter) of the management of the school also represents an obstacle. Participants also state: *problems lie in the fact that there are no programs for pupils, nor classes intended for the performers... and I can not implement mediations during classes...* Consequently, they also stress spatial problems which hinder the implementation of mediation itself. Among the subjective reasons the respondents also emphasize that the mediator must be a person who is trusted by those involved in the mediation and needs to have certain personality traits, namely: *For a peer mediator, the person*

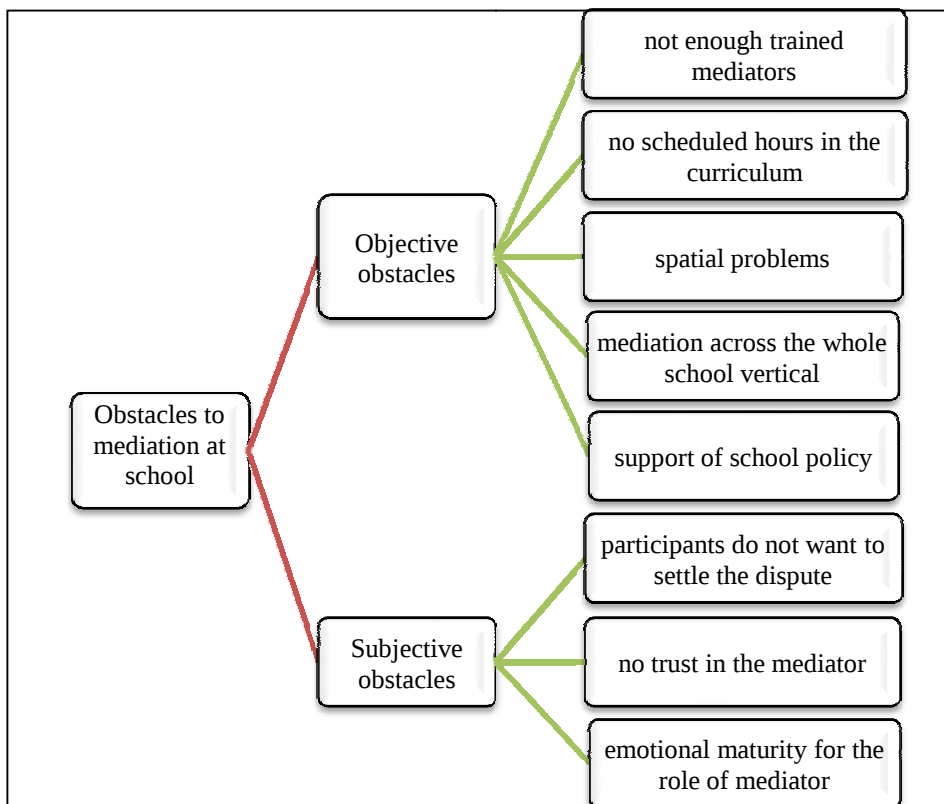
must be mature and exert a positive attitude, otherwise he/she can cause more damage if his/her approach is biased. Only rare pupils in elementary education are able to carry out peer mediation. Responses also state the reason that pupils in some cases do not even want to resolve the dispute and want to stay in a conflict situation. In this regard, the *Recommendations* (2008) highlight the special feature of peer mediation, where the process is entirely in the hands of students, which is an extremely important educational experience for the parties to the conflict and for the peer mediators.

According to Metelko Lisec (2008), school mediation is carried out by those employees at a school who have completed the appropriate program and are qualified to be school mediators. As the author explains in the following, “a school mediator is qualified to lead the mediation process in any dispute in an educational institution, between any participants (between pupils and students, between parents and teachers, between teachers, between school management and professors, between a school worker and an outside person, etc.)” (Metelko Lisec, 2008: 9). The *Recommendations* (2008) also stipulate that mediators need to be properly trained.

By analyzing answers, the tendency of schools can be detected to train as many staff as possible in order to carry out school mediation as well as for the purpose of mediation training. One of the answers explicitly states that an integrated approach to mediation is important, as “there should be more qualified mediators at the school, in order for the method to function effectively across the entire vertical”.

Certainly, one of the major obstacles to mediation in school is the lack of hours that employees could devote to the process. Thus, the answers also suggested “that it would be easier for these contents to be carried out within the scope of an elective course”.

Below we present a thematic network that highlights the obstacles to the greater role of mediation in school as perceived by the participants.



Picture 2. Obstacles to the greater role of mediation in school as perceived by the participants

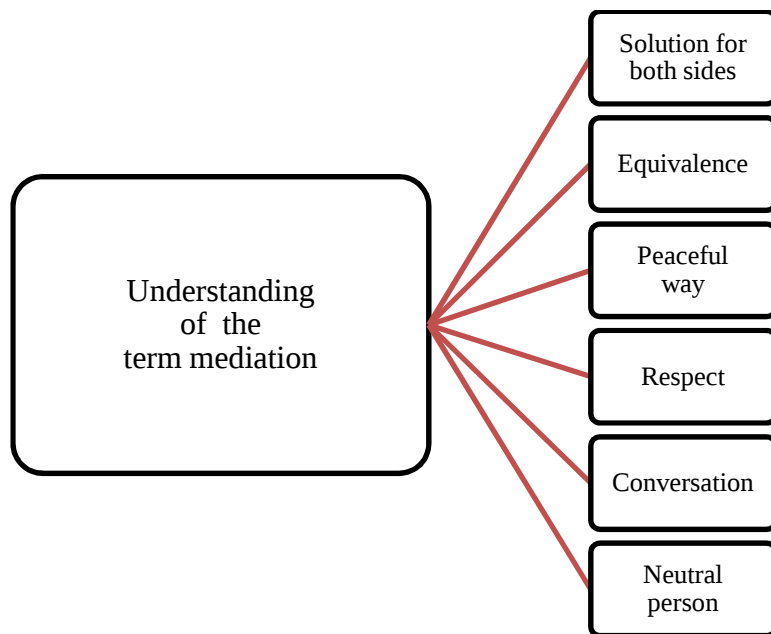
Understanding the term mediation

On this issue, the answers of the participants highlighted two fundamental objectives of the notion of mediation, as they understand it. One is the ability to express opinions, views and feelings equally, which leads to the goal of finding a solution that is acceptable to both sides: *Mediation is an in-depth approach to a problem in which all parties involved have the opportunity to share opinions and feelings in a way that they are respected and accepted. The solution to the conflict should be favorable for all involved...* or similarly: *to find a solution that is acceptable for both through conversation and an equal position*. The participants also pointed out that mediation is a peaceful way of resolving conflicts, where those involved are helped by a third, neutral person. In literature, several definitions are found for the notion of mediation. Below are some of those which pertain to the school environment in content.

Betetto (2011) states in legal terms that “mediation as a form of an ADR² is a structured way of resolving a dispute with the help of a neutral third party which can not issue a binding decision, but helps clients with its actions to reach an agreement that resolves the conflict and redefines mutual rights and obligations, especially in terms of future cooperation.” (Betetto, 2011: 15). Somewhat less formal is the position of Iršič (Iršič et al., 2010), who defines mediation as a way in which participants can defend and enforce their interests that do not conform to the interests of others, nevertheless obtaining the opportunity to be heard and taken into account, with someone else helping them to find a path through cooperation that will be good for both. The author also describes mediation as “a voluntary process of solving controversial issues whereby participants, with the support and help of a third party, achieve a solution, an agreement that is acceptable to both parties.” (Iršič et. al, 2010: 15).

We can conclude that the understanding of the notion of mediation in school workers is consistent with the definitions of this term in literature.

The following is a thematic network outlining the key features of the concept of mediation, as understood by the participants.



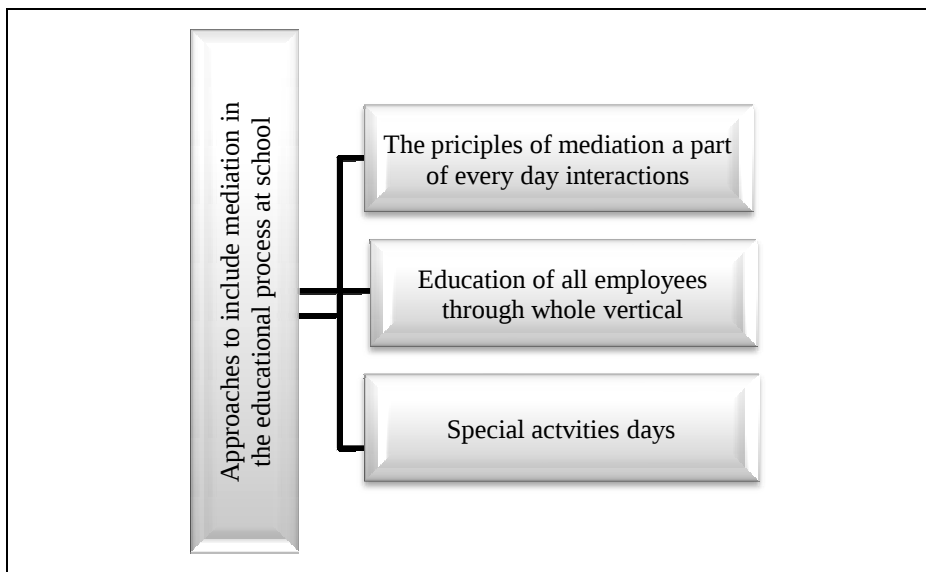
Picture 3. Key features of the concept of mediation, as understood by the participants

² ADR: Alternative Dispute Resolution

Modes or approaches to integrating the techniques and principles of mediation into everyday life and educational processes in school

The participants emphasize the importance of informing all the workers at school with the principles and techniques of mediation, which is then included in everyday communication at school. The respondents state that ... *It is important that all teachers and other professional staff of the school integrate as much as possible the approaches, techniques and principles of mediation into the processes of resolving conflicts among pupils, in the processes of finding constructive solutions and in creating quality mutual relations.* Similarly we have already seen in the previous chapter on obstacles for a greater role of mediation at school, where an integrated approach and training or informing is also exposed, and regarding the integration of techniques and principles of mediation *we are constantly integrating it in everyday communication (at least certain professionals) with pupils and with one another, as we encourage and teach them assertiveness through communication with them and among ourselves.* Particular emphasis is placed on the training of class teachers who can successfully perform mediation during class hours: *In any case, it would be necessary to educate the entire counseling service and classteachers...*

Below, we present a thematic network highlighting the means or approaches to integrating the techniques and principles of mediation into everyday life and educational processes in school, as perceived by the participants.



Picture 4. Approaches to integrating the techniques and principles of mediation into every day life and educational processes in school, as perceived by the participants

CONCLUSION

The article offers a brief look at the current approaches to the implementation of mediation in school and highlights some of the obstacles that prevent it from becoming more appreciated in the school environment as a conflict solving technique. At the same time, we also wanted to find out how school employees understand mediation and what approaches they would use to include mediation in school as an integral part of the educational process.

Our findings show that although it is proposed by the Recommendations on the Ways of Designing and Implementing the Educational Plan of the Elementary School (2008) as a method of counseling and mutual solving of problems in schools for more than a decade, it is just slowly becoming regarded as a technique to be used in school. The school workers who use the technique or are acquainted with it recognize its many positive effects on the school climate and relations in school, which was in fact already predicted by the *Recommendations* (2008) stating that mediation contributes to a better social climate in school and increases the sense of trust and belonging. “The school becomes a more secure and creative place. Mediation enhances students’ skills in building good personal relationships and helps to integrate important social values” (*Recommendations* 2008: 17).

The study also has its limitations. It was implemented on a sample of four elementary schools in the same region, which means that the finding can not be generalized to the entire territory of the country. However, the established experience in practice follows the findings in literature. The results obtained give us an insight into the reasons that hinder mediation in school. It is necessary to focus on eliminating barriers that prevent and/or make it difficult for mediation to find a stable position in school and become an integral part of the school educational process. As the main barriers, the participants in the survey highlighted the lack of hours to conduct mediation and of appropriately trained mediators. It is therefore necessary to think about integrating mediation in school curricula and to provide the conditions for proper training and education of school workers. In doing so, we should not ignore the statements of the participants in the study who emphasized that the full implementation of the principles of mediation and its involvement in day-to-day interactions in school would require that all workers at a school are familiar with techniques and approaches to mediation, which also demonstrates the need for a certain general education about this content that would then be transferred to school life through everyday communication, both between employees at a school and between pupils and their parents, as well as a combination of the mentioned.

According to Bickmore (2011), schools represent the microcosmos of a society and relationships formed within school life often teach pupils about “how the society works” (Bickmore, 2011: 40). Given the described positive effects of mediation on school climate and school relations, it is worthwhile to consider a

somewhat different view deriving from this statement, that through a different approach to solving conflicts and disputes in school we can contribute to a future society which will be built by the pupils of today and shall function differently – in the light of greater tolerance, understanding and mutual respect. Iršič (Iršič et al., 2010) also invokes such thinking by claiming that with the help of a complex mediation educational activity as well as sufficiently frequent and widespread use of mediation skills it will be easier to internalize personal and social values, wherein “the educational strength of school will rise, and a new culture of relations will gradually emerge” (Iršič et al., 2010: 31).

References

- Barle Lakota, A., Sardoč, M. (2015). *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*. Kranj: Šola za ravnatelje. Retrieved June 3, 2019 from the World Wide Web <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-71-8.pdf>.
- Baruch Bush, R. A. & Folger, J. P. (2011). *Obljuba mediacije. Transformativni pristop k obvladovanju konfliktov*. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Betetto, N. (2011). Mediacija. In G. Ristin i Z. Hajtnik (red.): *Mediacija v teoriji in praksi* (15–18). Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, Making, and Building Peace in School. *Social Education*, 75(1), 40–44.
- Elementary School Act*. Official Gazette of the Republic of Slovenia, no. 81/06 – official consolidated text, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K and 49/16 – rev.
- Iršič, M., Borštnar, I., Marič, I. & Lorber, K. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija*. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Jelen Kosi, V. (2011). Mediacija v vrstniških sporih. In G. Ristin i Z. Hajtnik (red.): *Mediacija v teoriji in praksi* (274–277). Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- Košir, S. (2011). *Sociološki vidiki kurikularne prenove osnovnega šolstva v konceptu izobraževanja človekovih pravic*. Doctoral thesis. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Metelko Lisec, T. (2009). Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, XI(41), 4–6.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (Recommendations on the Ways of Designing and Implementing the Educational Plan of the Elementary School)*. (2008). Retrieved January 20, 2017 from the World Wide Web http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.../Priporocila_vzgojni_nact_25_8_08.doc.

Roblek, V. (2009). Primer izpeljave analize besedila v kvalitativni raziskavi. *Management*, 4(1), 53–69. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management. Retrieved August 27, 2017 from the World Wide Web http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/4_053-069.pdf.

Schrumpf, F., Crawford, D. K. i Bodine, R. J. (2010). *Vrstniška mediacija: reševanje konfliktov v šolah: vrstniški priročnik*. Ljubljana: Zavod RAKMO.

Мартина Ковачич Кузмић

Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Јурка Лепичник Водопивец

Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

УЛОГА МЕДИЈАЦИЈЕ У ШКОЛИ

Резиме

У школском простору, као раскршћу различитих субјеката, који се разликују по улогама и хијерархији, као и демографским и културним обележјима, често се јављају конфликти и сукоби, за чије решавање се све чешће примењује поступак медијације. Сукоби су саставни и неизбежни део живота, а примена и поучавање метода и поступака за њихово решавање може се схватити као један од битних задатака школе, која као образовно-васпитна установа, усвајањем знања и стицањем вештина, припрема ученике за самосталан живот.

Циљем истраживања желели смо да утврдимо присутност и врсту медијације у школском окружењу, у четири одабране основне школе у словеначком приобаљу, затим како се приступи, технике и начела медијације могу интегрисати у модерне образовне процесе у школи. Резултати истраживања, прикупљени на основу одговора на постављена питања, обрађени су у складу са захтевима квалитативног приступа у педагошким истраживањима.

Кључне речи: школа, конфликт, школска медијација, образовно-васпитни процес.

Бисера С. Јевтић*
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Сања Р. Сретић*
Центар за социјални рад „Свети Сава”, Ниш

МУЛТИФАКТОРСКА ДЕТЕРМИНИСАНОСТ ПОЈАВЕ И МАНИФЕСТАЦИЈЕ ПОРЕМЕЋАЈА У СОЦИЈАЛНОМ ПОНАШАЊУ МЛАДИХ У ПЕРИОДУ РАНЕ АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ

Апстракт: Последњих година примећен је рапидни пораст развоја и манифестације поремећаја понашања код младих на све нижем календарском узрасту. Нарочито забрињава чињеница да поремећаје у социјалном понашању испољавају млади испод четрнаест година чинећи озбиљна кривична дела, а чије понашање не може бити на другачији начин санкционирано осим саветодавним разговорима са њима и њиховим родитељима или старатељима. Само сазнање да не подлежу никаквој одговорности за учињена кривична дела и непостојање свести о последицама својих поступака, појачава њихову потребу за манифестацијом понашања која имају за циљ повреду других или пак себе, а често и једно и друго. Основни циљ рада је утврђивање фактора који индивидуално и/или синергијски делују на формирање и манифестацију поремећаја у социјалном понашању на раном адолесцентном узрасту. Претпоставља се да су генетске предиспозиције удружене са дисфункционалним породичним системом доминантни фактори у развоју антисоцијалног појединца. За прикупљање и анализу података у овом квалитативном истраживању коришћен је квалитативни метод вишеструке студије случаја на раном адолесцентном узрасту са територије Града Ниша. У истраживању су коришћени различити извори података, интервјуи са децом и њиховим родитељима, анализа расположиве документације релевантних институција система, опсервација понашања деце, теренске посете породицама. Анализа је показала да млади са поремећајима у социјалном понашању потичу из мултипроблемских породица и да је њихово понашање последица бројних (индивидуалних, породичних, социјалних) фактора који захтевају мултидисциплинарни и холистички приступ.

Кључне речи: поремећај у социјалном понашању, рана адолесценција, индивидуални и средински фактори, породични систем, васпитни изазови, метод студије случаја.

* bisera@vaspks.edu.rs

* s.sretic-15797@filfak.ni.ac.rs

УВОД

Феномен поремећаја у социјалном понашању деце и младих је стара друштвена појава и изазов је за друштвену и научну заједницу још из 19. века, када се и социјална педагогија јавља као научна дисциплина, из периода који је познат као период грађанских и индустријских револуција.

Проблеми у социјалном понашању младих данас изазивају велику пажњу научне, стручне и шире друштвене јавности с обзиром да млади на све ранијем календарском узрасту манифестују понашање које није у складу са постојећим друштвеним правилима и нормама. Таква понашања сагледавамо дуж континуума од оних лакших који се могу кориговати педагошком интервенцијом до оних озбиљних, тешко корегибилних који представљају озбиљан ризик по саму младу особу и окружење у ком се налази. Интензивна манифестација проблема у социјалном понашању на раној адолесценцији може бити предиктор учвршћивања таквих образаца понашања и саставни део структуре личности.

Појава поремећаја у социјалном понашању на раном адолесцентном узрасту је најпре друштвено детерминисана. Транзициони период у коме се наше друштво налази скоро две деценије праћен је бројним друштвено-политичким турбуленцијама које се неумитно одражавају на све аспекте људског функционисања. Висок ниво несигурности и неизвесности, структуралне промене у различитим друштвеним аспектима, системска неусклађеност и неуједначеност негативно се рефлектују на функционисање породице као примарног агенса социјализације младих и њену васпитну функцију. Школа као васпитно-образовна установа у очима младих, али и већине родитеља не ужива ауторитет, те због бројних ограничавајућих фактора не може да у потпуности испуни постављене циљеве и задатке васпитања. Поремећен систем вредности, ерозија морала, агресивност, као и свест о непостојању друштвених санкција представљају плодно тле за развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању младих. Томе нарочито доприносе бројни изазови савременог плуралистичког друштва, а на које млади с обзиром на свој календарски узраст и развојне специфичности не одговарају увек на друштвено прихватљив начин. Млади постају део антисоцијалне субкултуре која негује одређена интересовања и вредности и у складу са њима презентује обрасце понашања који су у супротности са друштвено прихватљивим.

Поремећај у социјалном понашању младих је комплексна социјално-педагошка категорија те се објашњава различитим терминима, а који су наведени у првом делу рада. Затим, разматрани су индивидуални фактори (генетске предиспозије, темперамент, когнитивна, социо-емоционална и морална зрелост), као и фактори непосредног окружења (породица, школа, вршњаци) који својим структуралним карактеристикама детерминишу развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању деце у периоду ране адолесценције.

Студијом случаја као самосталном истраживачком техником очекујемо да се код анализираних адолесцената издвоје идентични фактори који доприносе развоју и манифестацији поремећаја у социјалном понашању и да се њоме истраже васпитни изазови са којима се сусрећу професионалци у раду са овом циљном групом, а који су последица синергијског деловања више фактора.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Плурализам термилошких одредница проблема проучавања

Поремећаји у социјалном понашању деце и младих су сложена, комплексна и динамична појава. Предмет су проучавања бројних научних дисциплина чиме се ствара читав дијапазон термина којима се објашњава понашање деце и младих које није у складу са друштвеним нормама и правилима. Управо ова разноликост термина (васпитна запуштеност, проблеми у понашању деце и младих, деца и млади у ризику, антисоцијално понашање, поремећај понашања) указује на етиолошко-феноменолошку и дијалектичко динамичку комплексност поремећаја у социјалном понашању деце и младих.

Поремећај у понашању обухвата понашања која се знатно разликују од уобичајеног понашања већине младих одређене средине, понашања која су штетна и опасна како за особу која се тако понаша тако и за њену ширу околину те понашања која због тога изискују додатну стручну и/или ширу друштвену помоћ ради успешне социјалне интеграције такве особе. Такво понашање има негативне реперкусије на образовно и радно постигнуће детета, на његово понашање и функционисање (Узелац, 2007; Колер-Трбовић, 2004). Посматрајући из социјално педагошке перспективе, поремећај у понашању младих има дводимензионални карактер, индивидуални јер је носилац оваквог понашања појединац, а социјални јер оваква понашања се преко друштвених норми и система вредности посредно или непосредно доводе у везу са понашањем других људи и друштвом као системом, изазивајући притом друштвену реакцију, те је најцелисходније говорити о поремећајима у социјалном понашању младих (Кнежевић-Флорић и Јевтић, 2011).

Манифестација проблема у социјалном понашању младих није увек индикатор формираног поремећаја. Млади на овом узрасту могу испољавати проблеме у понашању коју бити последица потребе за тестирањем постављених граница, испробавањем новог и другачијег. У фази доминирајућег егоцентризма и потребе самосталног доношења одлука, проблеми у понашању се могу сматрати нормативним и адаптивним развојном фазом и саставним делом одрастања. Да би одређена понашања могла имати карактер поремећаја, морају задовољити одређене критеријуме. Поремећај у социјалном понашању младих по свом карактеру је најпре репетитиван у дужем временском периоду,

тј. траје најмање 6 месеци. Укључује различит интензитет и тежину поремећаја, што значи да млади у односу на остатак своје популације испољавају значајно виши ниво насиља, честе и озбиљне нападе беса према вршњацима и одраслима, понашају се провокативно, деструктивни су према имовини, склони су крађама, отимању и лажи, беже из школе и од куће, склони су злоупотреби цигарета, алкохола и психоактивних супстанци и често прибегавају изнуђивању новца од стране својих вршњака и одраслих ради задовољења својих хедонистичких потреба. Поремећај је присутан у различитим социјалним контекстима (породици, школи, групи вршњака) и удружен је са поремећајима у неком од аспеката личности (Павловић и Жунџић-Павловић, 2013; Хрњић, 2009).

Реч је дакле о структурираном одступању од узрасно очекиваног социјалног понашања које превазилази оквир детињарија или бунтовништва. Напред наведено сведочи у прилог чињеници да се поремећаји у социјалном понашању младих не могу стриктно посматрати дихотомно као пасивни или као активни, већ да свеукупно представљају својеврстан репертоар понашања младих који захтева социјално-педагошку интервенцију.

У овом раду наш фокус је на младима који се налазе у фази ране адолесценције, од 10 до 14 година, а који се у контексту манифестације поремећаја у социјалном понашању називају још и кривично неодговорним малолетним лицима. Њима означавамо младе особе узраста испод 14 година, чије понашање позитивним кривичним законодавством није инкриминисано као кривично дело, али представља кршење одређених друштвених и моралних норми. Немогућност примене кривичних санкција према лицима која нису навршила 14 година у време извршења дела, као и немогућност вођења поступка према њима третира се као апсолутно ослобађање лица те старосне категорије од кривичне одговорности (*Закон о малолетним починиоцима кривичних дела и кривично правној заштити малолетних лица*, 2005). Лица која нису навршила четрнаест година „нису у стању да схвате значај својих поступака и да њима управљају, тако да извршено дело није резултат њиховог асоцијалног става односно понашања, већ резултат недостатка контроле, односно надзора родитеља или васпитача, тако да из тих разлога мере за њихово васпитање треба применити на том плану” (Чејовић, 1985: 587).

ЕТИОЛОГИЈА РАЗВОЈА ПОРЕМЕЋАЈА У СОЦИЈАЛНОМ ПОНАШАЊУ МЛАДИХ

Поремећај у социјалном понашању младих као био-психо-социјални конструкт предмет је изучавања бројних биолошких, психолошких и социолошких теорија које су у проучавању овог феномена са аспекта различитих парадигми дале својеврстан допринос објашњењу формирања и манифестације поремећаја у социјалном понашању младих. Наиме, преседан у проучавању овог феномена у научним круговима представља промена парадигми од

механицистичког, линеарног фокуса (узрок – последица) ка каузалности више појава које делују истовремено и међусобно испреплетено, где целина представља више од збира делова, а сагледава се шира слика. То је одлика системског, развојно-еколошког приступа (Bronferbrenner, 1979) који поремећај понашања не посматра само као резултат садејства унутрашњих биолошких и психичких чинилаца, већ је индикатор дисфункције актуелног припадајућег система (породице) и његове интеракције са другим системима. Еколошки приступ насиље и друга антисоцијална понашања разматра као последицу интеракције и социјалног учења, а учioniце су кућа, школа, вршњаци, медији и шире окружење. Фактори који доприносе развоју проблема у понашању и делинквенцији могу бити индивидуални, породични, фактори ширег окружења (вршњаци, школа, шира заједница). Ниједан фактор ризика појединачно није довољан да би се објаснио феномен, већ је реч о њиховом кумулативном дејству (Loeber & Farrington, 2000, према: Радојевић, 2016: 10).

На темељу напред наведеног теоријског концепта, идентификовани су следећи предиктори антисоцијалног понашања:

- а) индивидуалне карактеристике детета,
- б) карактеристике породице и њен социоекономски статус, као и
- с) утицај школе и вршњака.

У даљем тексту ће сваки од напред наведених фактора најпре бити посматран као индивидуални концепт, али и њихово синергијско деловање којима се утиче на развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању.

Индивидуалне карактеристике детета

Сагледавајући структуру личности малолетника, у намери да разумемо узроке развоја поремећаја у социјалном понашању младих полазимо од индивидуалних карактеристика које непосредно утичу на развој антисоцијалног понашања малолетника.

У научним круговима постоје јаки емпиријски докази да су поремећаји понашања бар делом наследни. Генетски утицаји јачи су у присуству одређених негативних срединских утицаја и обрнуто, средински утицаји јачи су у присуству ризичног генотипа. Генетски фактори дају допринос антисоцијалном понашању обликујући темперамент детета и социјално окружење у коме се развија. Показало се да су неке карактеристике темперамента као што је нпр. иритабилност, слаба инхибиција и тражење сензација, које могу бити предиспонирајуће за антисоцијално понашање, заправо наследне (Павловић и Жунић-Павловић, 2013: 44). Деца са генетским предиспозицијама за антисоцијално понашање обично имају родитеље са сличним карактеристикама.

Бројна истраживања (Andrews & Bonta, 2006; Muris & Ollendick, 2005; Rothbart & Bates, 2008; Eisenberg et al., 2001, према: Павловић и Жунјић-Павловић, 2013) су показала да темперамент доприноси развоју поремећаја понашања тако што омета развојне процесе као што су: развој вештина које су неопходне за емоционалну регулацију, развој когнитивних вештина које су укључене у планирање и контролу понашања, развој емпатије и кривице. Такође, између темперамента и поремећаја понашања може постојати индиректна веза било путем утицаја на интеракције детета са окружењем (нпр. одговор родитеља на понашање детета) или кроз интеракцију са карактеристикама окружења (нпр. стил родитељства). Криминалци, родитељи са дијагностикованим антисоцијалним поремећајем личности, алкохоличари, зависници од психоактивних супстанци имају честе делинквентне синове у односу на нормалну популацију (Robins, 1979; Offord, Boyle & Racine, 1989, према: Пејовић-Милованчевић, 2001: 48).

Када су у питању когнитивне способности, још увек није пронађена јасна каузална веза са појавом и манифестацијом поремећаја у социјалном понашању младих. Показало се да током детињства нижи IQ доприноси агесији, а да након тог периода агресивно понашање негативно утиче на интелектуални развој и јаче је повезано са школским неуспехом, као и да нижи IQ доприноси антисоцијалном понашању независно од карактеристика породичног окружења (Павловић и Жунјић-Павловић, 2013: 52). Такође, млади који перзистентно манифестују поремећаје у социјалном понашању на раном адолесцентном узрасту показују ниже скорове на вербалним скалама интелигенције. Смањене вербалне способности имају директан утицај на нижи степен самоконтроле код детета, смањују репертоар дечијег понашања, повећавајући склоност детета ка физичком него ка вербалном разрешењу сукоба, повећавају вероватноћу доживљавања школских активности као аверзивних (Moffit, 1996; Rutter i sar., 1998, према: Хрњић, 2009: 98) и непосредно утичу на одлуку за чињење антисоцијалног акта. Такође, лимитиране говорно-језичке способности остварују индиректно дејство на антисоцијално и агресивно понашање путем школског неуспеха, неадекватних одговора са родитељима и вршњацима, ограничених могућности за позитивне промене и негативног етикетирања. Недруштвена агресивна понашања својствена су дечама нижег интелектуалног нивоа, педагошки занемарених који агесијом одговарају на осујећења (Dženkins, 1970; Wolf, 1977, према: Тадић, 1981: 238).

Когнитивни развој повезан је са нижим нивоом социјалне и емоционалне зрелости младих на раном адолесцентном узрасту. Нижу социјалну зрелост разматрамо најпре у контексту првих социјалних искустава које дете стиче у породици, а која су предиктор каснијим тумачењима света око себе. Погрешна интерпретација реалности доводи до неадекватних стратегија превазилажења проблема и последично до оскудних социјалних вештина те ниске

социјалне компетенције. Млади са поремећајем у социјалном понашању презентују тешкоће у интерперсоналним односима, нису кадри да планирају и контролишу агресију и користе се неадекватним стратегијама у решавању проблема. Препознато је да имају проблеме у фази дешифровања социјалних знакова и фази интерпретације знакова. У фази дешифровања запажају мање релевантних социјалних знакова и селективно запажају непријатељске пре него бенигне знакове, док у фази интерпретације знакова карактеришу их предрасуде о непријатељским намерама, тј. претпостављају да се други према њима понашају са циљаним непријатељским намерама и склони су да бенигну комуникацију интерпретирају као малигну (Хрњчић, 2009; Dodge, 2006: *The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrists, [BPS]*, 2013). Њихова социјална интеракција обележена је сталним конфликтима. Уочено је да поседују способност да успоставе социјалну интеракцију и поседују вештине социјалне сналажљивости, али у ситуацијама „угрожености”, тј. личног доживљаја угрожености прибегавају механизму вербалног насиља (упућивање претњи, вређање, псовање и сл.), али и честим физичким нападима углавном на слабије од себе. Немају развијену способност да препознају каузалну повезаност сопственог понашања и последица таквог понашања (у смислу односа са другима и реакције других). Уочена је, такође, њихова склоност ка манипулацији и лажима. Показују дефицит у квалитету и квантитету решења која активирају из меморије, а која могу бити корисна за превазилажење социјалног проблема. Осим приступачности антисоцијалног одговора, блиска им је негација проблема, пројекција одговорности и осветничког разрешења ситуације (Хрњчић, 2009). Верују да агресивне стратегије неће узроковати патњу код других. Недостатак просоцијалних вештина који карактерише ову децу и младе доводи до њихових тешкоћа да се укључе у просоцијалне групе и да постигну просоцијалне циљеве, што се непосредно одражава на ниску социјалну компетентност и низак социјални статус.

Поље ниже емоционалне зрелости најпре доводимо у везу са обрасцем афективне везаности те квалитетом интеракције на релацији родитељ–дете у детињству. Млади који манифестују поремећаје у социјалном понашању спадају у категорију деце чији родитељи неадекватно врше родитељско право или су потпуно лишена родитељског старања, те су заштићена алтернативним обликом заштите кроз смештај у породицу сродника или породични смештај у хранитељској породици. Несигуран образац афективне везаности формиран током детињства, сиромашна емоционална клима у породици, емоционална хладноћа и дистанцираност, али и идентификација са истополним родитељем који чини кривична дела позитивно корелирају са развојем и манифестацијом поремећаја у социјалном понашању. Своја емоционална осујећења и незадовољену потребу за емоционалном блискошћу са примарним фигурама афективне везаности млади манифестују кроз раздражљивост,

налете беса, импулсивност која резултира понашањима по принципу acting out-а, интолерантност на фрустрације, склоност сукобима, дезорганизацији у вољној сфери, самовољном понашању, манипулацији.

Морални развој и морално понашање младих са поремећајима у социјалном понашању су непосредно повезани са нивоом њиховог когнитивног развоја, емоционалне и социјалне зрелости. С обзиром на то да још увек на когнитивном нивоу нису достигли ниво апстрактног расуђивања као што је очекивано с обзиром на календарски узраст, њихов морални развој је такође на нижем нивоу од очекиваног. Раније студије и бројна истраживања (Јевтић, 2014; Суливан, 2006) су показале да се ова деца налазе на другој, предконвенционалној фази моралног развоја коју карактерише егоцентрична мотивација и инструментална сврха (Правила се поштују како би задовољио властите потребе и жеље). Она нису способна да разумеју потребе, осећања и мотиве других. Немају увид у штетност својих поступака, развијену одговорност за своје поступке као ни емпатију за тешкоће и проблеме других, а који су узорковани њиховим антисоцијалним актима. Одсуство моралности и сродна појава делинквентног понашања су последица дефектног супер-ега, одсуства дисциплиновања деце, тј. недостатка процеса условљавања који служи да формира савест или немогућност формирања савести због карактеристичне структуре личности или постојање негативних социјализујућих утицаја (Laurson, 1995; Opatov, 1991; Watkins & Wagner, 2000, према: Јевтић, 2014: 450). Њихова интерпретација ситуације је обично погрешна, доношење одлуке шта је добро да се уради у датој ситуацији је незрело и неадекватно ситуацији.

У контексту сагледавања система вредности код деце и младих са поремећајем у социјалном понашању уочава се амбиваленција и одсутност јасних оријентација, неспособност бирања и јасна потреба да улећу у било какву могућност задовољења својих потреба. Показало се (Ајдуковић, 1989, према: Манзони, 2009: 86) да децу и младе са поремећајем у социјалном понашању карактеришу хедонистичка и утилитаристичка вредносна оријентација. Јако мало цене рад, немају успостављену самоконтролу, недостаје им усмереност према удаљеним, одложеним циљевима у будућности што доприноси њиховом академском неуспеху, јер је школа пут ка достизању удаљеног циља. Њихове вредносне оријентације су недовољно интегрисане и некохерентне.

Интересовања деце и младих са поремећајима у социјалном понашању се доводе у везу са начином провођења слободног времена. Бројна истраживања (Chatterji & Mukerjee, 1977; Lebendina, 1986) су показала да они своје слободно време проводе неструктурирано и дезорганизовано. Њихово слободно време је испуњено досадом, стихијом, резигнираношћу. Малолетне делинквенте карактерише инертност и недостатак иницијативе за већину понуђених садржаја слободног времена. Показују већу склоност за хедонистичке активности са динамиком и узбуђењима.

Карактеристике породице и њен социоекономски статус

Породични систем заузима централну улогу у примарној социјализацији младих којом се неумитно одређују њихове карактеристике и правци развоја. Структура породице, породична организација и динамика, васпитни стилови родитеља, обрасци понашања и квалитет интерперсоналних породичних односа представљају темеље за развој личности детета. Дисфункционалност породичног система у свим својим аспектима је предуслов развоја поремећаја у социјалном понашању деце и младих који се нарочито рефлектују у предадо-лесцентном и адолесцентном раздобљу. Фаза животног циклуса породице са адолесцентом својеврстан је изазов како за родитеље тако и за самог адолесцента, јер сви неиспуњени развојни задаци из претходних животних циклуса у фази адолесценције се акумулирају те усложњавају у развојни стрес. Наиме, породица улази у нови процес реорганизације, тестирају се породичне снаге и границе, отварају бројне дилеме што је нарочито апострофирано у дисфункционалним породицама. Период ране адолесценције као развојне кризе удружен са дисфункционалним породичним релацијама може бити окидач за развијање проблема у понашању код деце.

Дисфункционалност породичног система је вишедимензионална и сагледава се кроз поремећаје у структури личности родитеља, кроз дисфункционалност на терену партнерског и родитељског субсистема.

Антисоцијално понашање родитеља најпре позитивно корелира са анти-социјалним понашањем деце на раном адолесцентном узрасту кроз преношење и усвајање образаца антисоцијалног понашања, тј. моделовања таквог понашања, кроз склоност жена, тј. мајки са антисоцијалним понашањем да живе у заједници са антисоцијалним мушкарцем, кроз охрабривање и позитивно поткрепљивање антисоцијалног понашања детета у породици, кроз учесталу злоупотребу психоактивних супстанци и алкохола као вредностима којима треба тежити (Павловић и Павловић-Жунић, 2013).

Партнерски однос родитеља деце и младих са поремећајем у социјалном понашању карактерише конфликтна интерперсонална комуникација која прогредира до нивоа хостилности, неретко праћена физичким и психолошким насилним понашањем једног партнера према другом. Резултати неколико истраживања су показала да деца изложена породичном насиљу међу одраслима касније су склонија да постану антисоцијална (BPS, 2013). Такав партнерски однос је на крају праћен прекидима заједнице и захтевом за помоћ и подршку надлежних институција кроз привремено збрињавање са малолетном децом, а затим, неретко поновним наставком заједничког живота. Истраживања су показала да кључну улогу у формирању социјалне неприлагођености код деце имају конфликти међу родитељима пре и током развода, слабија кохезија и веће незадовољство брачном ситуацијом, као и односи родитеља

након развода (Amato, 1993; Carlson et al., 1999, Kotler, 2006; Matthys & Lochman, 2010; Witheside & Becker, 2000). Дечије антисоцијално понашање може се повећати и нескладом партнера, јер деца имитирају агресивно понашање по узору на њихове родитеље. Кроз родитељске борбе, деца могу да науче да је агресија нормалан део породичних односа, да је ефикасан начин да се контролишу други и да се агресија не санкционише.

Дисфункционалан партнерски однос родитеља има негативне реперкусије на њихову родитељску улогу. Структурално посматрано, деца чији родитељи имају нарушени партнерски однос одрастају у породицама са хаотичном породичном организацијом. Такве родитеље карактерише недостатак родитељских компетенција и васпитних вештина. Улоге у породици су непознате или је дошло до инверзије улога, породична правила нису јасно дефинисана, постављене границе у васпитању су високо пропустљиве. Присутан је низак степен осетљивости и респонзивности на потребе детета, емоционално хладан и дистанциран однос на релацији родитељ–дете због чега таква деца развијају несигуран или дезорганизован образац афективне везаности који се сматра основом за развој поремећаја у социјалном понашању на раном адолесцентном узрасту. Као примарне фигуре афективне везаности су дезангажовани, односно селективно доступни својој деци. Код ових родитеља не постоји доследност у примени правила и контроле нити јединствен васпитни утицај због чега се детету шаљу дупле поруке, што је последица непостојања функционалне родитељске комуникације и неусаглашених васпитних стилова. Васпитни утицај родитеља се креће на континууму од ауторитарног до пермисивног, изразито одбацавање или хостилност према детету.

Показало се да су занемарујући и пермисивни васпитни стил повезани са агресивним понашањем детета и да стил родитељства који карактерише одбацавање и неосетљивост доприноси учењу и испољавању екстернализованих понашања детета (Maccoby & Martin, 1983; Павловић-Жунић, 2013). Напред наведена родитељска дисфункционалност онемогућава задовољавање примарне потребе младих на овом узрасту, а то је потреба за предвидивошћу, за стабилним и сигурним породичним окружењем, за окружењем које ће им послати поруку да неко брине о њима и контролише њихово понашање.

Праксеолошки посматрано, родитељи суочавајући се са проблемима у понашању своје деце имају тенденцију да нормализују и минимизирају њихово понашање оправдавајући га различитим околностима, а најчешће представљајући своје дете као жртву „система”. Неретко се дешава да родитељи пред институцијама система декларативно критикују и осуђују понашање свог детета, а да есенцијално својим поступцима и колоквијалним говором услед лимитирних личних и родитељских компетенција подржавају дисруптивно понашање детета. Таквим амбивалентним ставом родитељи шаљу поруку свом детету да је њихово презентујуће антисоцијално понашање пожељно, рушећи притом ауторитет институција система и примењене социјално-педагошке и

друге интервенције које имају за циљ пружање помоћи и подршке детету на путу његове ресоцијализације.

Осим дефицијентних личних капацитета, нарушеног партнерског односа и оскудних родитељских компетенција, младе са поремећајима у социјалом понашању и њихове родитеље прати и низак социоекономски статус који појачава осећај немоћи родитеља и подрива њихове напоре да својој деци обезбеде стабилно породично окружење. Немогућност обезбеђивања сталних месечних прихода, стална промена стамбеног простора и недостатак помоћи и подршке породица порекла имплицира сталне промене школе и сталне адаптације деце на ново школско окружење што је значајан извор стреса код деце. Висока очекивања ових родитеља од институција система које се баве породицама у стању социјалних потреба, са једне и недостатак (материјалних, кадрових, институционалних) ресурса, са друге стране продукују висок ниво стреса и сагоревања професионалаца који раде са овом циљном групом.

Утицај школе и вршњака

Школа као васпитно-образовна установа представља специфичан контекст у којем деца и млади формирају везе и односе другачије од оних у породици. Осим реализације своје образовне функције, школа остварује и своју васпитну функцију која се, поред осталог, огледа у социјализацији деце и младих кроз успостављање интерперсоналних односа са вршњацима и усвајање друштвено прихватљивих образаца понашања. Међутим, услед индивидуалних карактеристика саме деце, породичног миљеа из којег долазе и структуралних карактеристика школе, школа своју васпитну функцију све теже остварује те се све више суочава са децом на чије захтеве није у могућности да одговори.

Школа је примарни контекст у којем деца почињу да манифестују проблеме у понашању, а који су последица тешкоћа у прилагођавању на захтеве друштвене и школске средине. Већ у нижим разредима основне школе, у периоду разредне наставе почињу да испољавају бихејвиоралне (вербалне и физичке) испаде према вршњацима, исказују непоштовање ауторитета учитеља и наставника, често целодневно изостају са наставе или само са појединих часова што се последично рефлектује на низак академски успех и време ван наставе проводе са вршњацима који имају слична интересовања и породичну ситуацију. Школски неуспех код деце која имају проблеме у понашању додатно повећава ризик за манифестацију антисоцијалних образаца понашања јер се негативно рефлектује на њихов социјални статус, кроз мањи степен признања од стране околине, интериоризовани осећај одбачености и ниског самопоштовања (Пејовић-Милованчевић, 2001), носећи етикету „проблематичног детета”. Током времена, својим поступцима почињу да чине озбиљна кривична дела (крађе, изнуђивање новца од својих вршњака, разбојништво) уз учесталу

злоупотребу цигарета, алкохола и психоактивних супстанци. Њихово понашање прогредира до нивоа да представља висок ризик како за себе тако и за особе из његовог окружења.

Након родитеља, учитељи и наставници се налазе међу првим и најпозванијим особама да проблеме у понашању деце покушају ублажити, јер је школска животна доб погодна за модификацију понашања и формирање личности. Учитељи и наставници поседују компетенције које им омогућавају уочавање озбиљности проблема и реализацију интервенција које имају за циљ пружање помоћи ученику у кориговању његовог понашања, што је свакако један од најважнијих циљева васпитања и образовања (Узелац, 2008).

У актуелном друштвеном контексту овако постављени циљ васпитно-образовног процеса делује утопистички с обзиром на низак професионални ауторитет наставника те ослабљени утицај примењених социјално-педагошких интервенција. Томе треба додати став и понашање самих родитеља деце која имају проблема у понашању, а које карактерише негативизам према школи и наставницима, осцилација у сарадњи са школом и оповргавање њиховог ауторитета.

Сагледавајући структуралне карактеристике школе, показало се да се за развој, а особито за манифестацију поремећаја у социјалном понашању ризичним сматрају школе које су лоциране у урбаном делу града који насељава становништво нижег социоекономског статуса (Gatty & Tremblay, 2005, према: Павловић, 2013: 66). Такође, значајним предиктором развоја поремећаја у социјалном понашању деце и младих погодује низак квалитет васпитно-образовног рада који се огледа у неквалитетној настави, слабој структури школских и недостатку ваншколских активности, оптерећености наставног кадра наставним плановима и програмима као и високим процентом ученика са проблематичним понашањем (Хрњчић, 2009).

Вршњачка група у предадолесцентној и адолесцентној фази развоја постаје место најважнијег социјалног фокуса и утиче на бројна подручја функционисања младих (бихејвиорално, социјално, емоционално, морално). Задовољавајући свој примарни мотив, а то је мотив за припадањем, адолесцент бива члан вршњачке групе која у којој се негује одређени стил одевања, понашања, у којој се преферирају одређена интересовања која могу и не морају бити у складу друштвено очекиваним. Вршњаци обезбеђују посебност, подршку, признање, често много више него што је то у самој породици, нарочито ако она није у ситуацији да одговори емоционалним, материјалним и другим потребама младих, ако је по природи својих односа дисфункционална, занемарујућа или пак одбацујућа. Адолесценти који потичу из оваквих породица приступају вршњачким групама чији чланови потичу из сличних породичних миљеа, који негују слична интересовања, често оптерећена емоционалним осујећењима. Такве вршњачке групе постају главна замена за породицу. У оквиру ње адолесцент промивише девијантне норме и вредности и кроз интеракцију у групи стиче вештине антисоцијалног понашања. Туче, насиље над

вршњацима, крађе, разбојништва, злоупотреба психоактивних супстанци не само да су нормална већ су и очекивана понашања која могу допринети бољем статусу у групи. Антисоцијално понашање адолесцената има тенденцију да одражава понашање њихових пријатеља и групе вршњака. И може се предвидети у оној мери у којој су вршњаци адолесцената укључени у делинквентну активност (Simons, Vu, Conger & Lorenz, 1994; Varr & Stafford, 1991, према: Laird, Pettit, Dodge & Bates, 1999: 2). Вилс и Воган (Vills & Vaughan, 1989) указују на то да је вршњачко делинквентно понашање, конзумирање цигарета и алкохола повезано са делинквентним понашањем адолесцената, јер се тада адолесценти осећају приврженије и проводе више времена са својим вршњацима (Vills & Vaughan, 1999: 3). Са друге стране, с обзиром да деца и млади који манифестују антисоцијално понашање носе етикету „проблематичних” и „неуспешних” ученика, често бивају одбачени од својих вршњака што се негативно рефлектује на процесуирање социјалних информација, њихову перцепцију себе и својих способности, смањује се могућност за интеракције са просоцијалним вршњацима и учење нормативних вредности (Павловић и Жунић-Павловић, 2013). Њихова образовна постигнућа и аспирације су све ниже, све ређе похађају наставу до потпуног искључења из редовног васпитно-образовног процеса самоиницијативно или на захтев школских власти.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет интересовања у овом истраживању јесте мултифакторска детерминисаност развоја и манифестације поремећаја у социјалном понашању младих као кривичнонеодговорних малолетних лица. Истраживање је имало за циљ мапирање фактора који доводе до формирања и манифестације поремећаја у социјалном понашању младих и разумевање васпитних изазова у социјално-педагошком раду са њима. Претпоставке на којима је базирана ова студија су да поремећај у социјалном понашању младих је последица генетских предиспозиција удружених са дисфункционалним породичним системом, тј. удруженог деловања више фактора. Такође, претпоставља се да низак социо-економски статус породица из којих потичу ови млади значајно доприноси манифестацији поремећаја у социјалном понашању. У овом истраживању посебно нас је интересовало да ли поремећај у социјалном понашању (критеријумска варијабла) зависи од номиналних варијабли као што су: различите конфигурације породице, квалитет породичних релација, број деце у породици, степен образовања родитеља, социоекономски статус породице, квалитет родитељске улоге, структуре личности родитеља и локација школе.

У истраживању је коришћен квалитативни метод вишеструке студије случаја која омогућава утврђивање разлика унутар и између случаја. Овај метод одабран је из неколико разлога. Прво, због специфичности и комплекс-

сности предмета истраживања, затим због недовољне изучаваности младих који спадају у категорију кривично неодговорних малолетних лица, као и због дубинског приступа и могућности коришћења различитих извора података. Веома је важна и специфична улога истраживача у овом поступку, с обзиром да се остварује непосредан контакт са младима и њиховим породицама, али и са представницима других институција система који су, такође, у непосредном контакту са њима. Студија случаја у овом раду садржи анализу деце који спадају у категорију кривично неодговорних малолетних лица, а који манифестују поремећај у социјалном понашању и спадају у категорију кривично неодговорних малолетних лица. Као извори података коришћени су анализа документације, опсервација понашања, интервјуи са младима и њиховим породицама, теренске посете породицама, конференције случаја, разговори са представницима институција система (школа, полицијска управа, тужилаштво, услуге локалне заједнице). Подаци се односе на временски период од две до четири године у зависности од посматраног случаја.

Ово истраживање се односи на следећа питања:

1. Који фактори утичу на развој поремећаја у социјалном понашању?
2. Да ли су индивидуалне карактеристике (генетске предиспозиције, темперамент, когнитивни капацитети и др.) предиктор поремећаја понашања?
3. Како породица утиче на формирање антисоцијалне личности?
4. Како се поремећај понашања манифестује у школском миљеу?
5. Како вршњачка група може подстаћи манифестацију антисоцијалног понашања?
6. Који су васпитни изазови професионалаца у раду са младима са поремећајем у социјалном понашању?

Значај ове студије – ова студија представља допринос проучавању младих који манифестују антисоцијално понашање и чине озбиљна кривична дела, а спадају у категорију кривично неодговорних малолетних лица. Ова потреба проистекла је из непосредног социјално-педагошког рада који показује да су млади испод четрнаест година као починиоци кривичних дела још увек „невидљиви” за систем. Квалитативни метод вишеструке студије случаја, такође представља допринос расветљавању фактора који утичу на развој и манифестацију поремећаја у понашању младих до четрнаест година према којима треба усмерити социјално-педагошке, активности како на нивоу превенције тако и на нивоу интервенције.

Ограничења студије случаја огледају се у малом узорку и полној детерминисаности (усмереност само на припаднике мушког пола). И поред чињенице да је преваленца у чињењу кривичних дела на страни припадника мушког

пола, потребно је наредним истраживањима утврдити да ли и како се фактори (индивидуални, породични, средински) рефлектују на понашање девојчица у периоду ране адолесценције, имајући у виду да се оне све више јављају као починиоци кривичних дела и учесници вршњачког насиља.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Сагледавајући сву сложеност и комплексност проучаваног феномена, у овом раду покушали смо да утврдимо факторе који индивидуално и синергијски делују на развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању младих на раном адолесцентном узрасту. На темељу теоријског концепта и квалитативне истраживачке технике вишеструке студије случаја покушали смо да дамо одговоре на постављена питања који ће бити покретач нових хипотеза и даљих научних истраживања. Осим маркирања фактора који утичу на развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању младих, нарочито нас је интересовала повезаност поремећаја у социјалном понашању са различитим конфигурацијама породице, квалитетом породичних релација, бројем деце у породици, степеном образовања родитеља, социоекономским статусом породице, квалитетом родитељске улоге, структуром личности родитеља и локацијом школе.

На почетку, као што се и очекивало, све три студије случаја су показале да су деца на раном адолесцентном узрасту од 10–11 година највулнерабилнија за усвајање, а нарочито манифестацију дисруптивних образаца понашања. Потврђена је хипотеза да су генетске предиспозиције удружене са дисфункционалним породичним контекстом доминантни фактори развоја и манифестације поремећаја у социјалном понашању младих.

Напред наведене студије случаја најпре дају одговор на прво постављено истраживачко питање. Показало се да су развој и манифестација поремећаја у социјалном понашању младих последица више фактора (индивидуални, породични, средински) који врше утицај на антисоцијално понашање младих на раном адолесцентном узрасту.

Показало се да је развој поремећаја у понашању младих умногоме детерминисан генетским предиспозицијама, што је одговор на друго постављено истраживачко питање, а чиме се потврђују и напред наведене теоријске импликације. Постоји позитивна корелација генетских предиспозиција и димензија темперамента једног од родитеља (најчешће оца) за појаву поремећаја у социјалном понашању њихове деце у периоду ране адолесценције и чињење кривичних дела. Очеви деце, који манифестују поремећај у социјалном понашању у периоду своје ране младости чинили су озбиљна кривична дела, одрастали у депривираним срединама или у васпитно-поправним домовима и у одраслом добу били вишеструки починиоци озбиљних кривичних

дела и пенолошки повратници. Показало се, такође, да ови очеви имају интројектоване насилне обрасце понашања, да су корисници алкохола и психоактивних супстанци што представља значајан предиктор развијања и манифестације поремећаја у понашању њихове деце. Вербална агресивност, хостилност, социјално инхибирано и импулсивно понашање, отпор према ауторитету, ниска толеранција на фрустрације као димензије темепраменталности код ових очева су доминантно изражене. Овакви очеви за своје партнере, тј. мајке своје деце, бирају жене које су, такође, ниског образовног нивоа, лимитираних личних капацитета да преузму одговорност за будућност своје деце, и саме често испољавајући понашање које није у складу са друштвеним нормама.

Сагледавајући поремећаје у социјалном понашању у контексту когнитивних капацитета деце на раном адолесцентном узрасту, процењено је да се њихове когнитивне способности крећу на континууму од горњег ка доњем нивоу границе просека. Међутим, уочава се пад интелектуалне ефикасности у односу на њихове интелектуалне потенцијале услед, најпре васпитно-едукативне занемарености (нередовно похађање наставе, неизвршавање школских обавеза, напуштање школовања и сл.), а што се непосредно рефлектује на низак академски успех, њихову социјалну и емоционалну зрелост и све интензивније антисоцијално понашање, чиме се потврђује став да поремећаји понашања утичу на нижи IQ.

Напред приказане студије су показале да је породично окружење поред генетских предиспозиција, доминантан фактор развоја поремећаја понашања код деце на раном адолесцентном узрасту. Показало се да конфигурација породице није од пресудне важности за појаву проблема у социјалном понашању младих, већ се они могу јавити како у једнородитељским, нуклеарним тако и у вишегенерацијским породицама. Напред наведене студије сведоче у прилог да су моделовање и несигурни и/или дезорганизовани образац афективне везаности компоненте које леже у основи развоја поремећаја у понашању. Такође, као што смо могли и видети, у све три студије случаја присутна је висока дисфункционалност на партнерском и родитељском субсистему, присутне су епизоде насилног понашања, прекида и/или поновног наставка заједница родитеља што је темељ развоја и испољавања проблема у понашању, јер овакви родитељи својим адолесцентима не обезбеђују предвидивост, сигурно, безбедно и стабилно породично окружење. Реч је о родитељима који у васпитању своје деце негују искључиво пермисивни васпитни стил па самим тим својој деци не постављају јасне границе, као ни домене социјално прихватљивог понашања. Код овакве деце није изграђен адекватан принцип моралности нити показана права разлика на релацији добро – лоше. Антисоцијално понашање ове деце није санкционисано нити усмеравамо на социјално прихватљиве нивое, већ је властитим примерима подстицано. Ради се о родитељима пасивно-зависне и лабилне структуре личности који ни сами нису достигли очекивани ниво зрелости па се понашају слично детету које у њима не проналази потребан ауторитет. Број деце у породици није од утицаја на појаву поре-

мећаја у понашању, што се могло видети из приказаних студија. Код свих родитеља уочен је низак степен образовања, што може бити од утицаја у погледу вредновања процеса образовања њихове деце, мотивације за учење, постизање академског успеха, али се не може сматрати значајним индикатором за развој поремећаја у понашању њихове деце. Стамбена и материјална сигурност породице је важан извор породичне сигурности и предиктор задовољења бројних потреба породице. Међутим, социоекономски статус се индивидуално не може сматрати индикатором од пресудне важности за развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању младих, али удружен са сталном променом школе (појачава се тензија, напетост приликом поновне адаптације на нову школску средину) може допринети манифестацији проблема у понашању који су у функцији пражњења нарасле тензије.

Из напред наведеног истраживања може се уочити да породице са ниским социоекономским статусом живе у урбаном делу града што имплицира и похађање школе у њиховој непосредној близини. Напред наведене студије случаја су оповргле наше претпоставке и теоријске импликације о утицају локације школе на манифестацију поремећаја у понашању, те се антисоцијално понашање младих не може сматрати инхерентним својством искључиво урбаних, градских школа, већ се може јавити и у приградским (сеоским) школама са мањим бројем ученика. Са друге стране, потврђене су претпоставке да је школа прво место где се испољавају проблеми у понашању. Уочени диспарат у понашању деце у породичном, насупротив понашања у школском миљеу, често код родитеља изазива некритичност и субјективност што отежава сарадњу институција система са родитељима. На основу формиране слике о свету који их окружује, научених образаца понашања, стила комуникације, усвојеног начина разрешавања конфликта млади се односе према ауторитету и успостављају односе са вршњацима, тражећи међу њима оне који су им најкомпатибилнији.

Вршњачка група, у складу са својим карактеристикама, структуром, вредностима којима тежи, од великог је утицаја за манифестацију поремећаја понашања као пожељног и очекиваног.

ЗАКЉУЧАК

Изведена вишеструка студија случаја потврдила је значај проучавања младих на раном адолесцентном узрасту који све чешће чине озбиљна кривична дела, а који су још увек „невидљиви за систем”. Главни циљ овог истраживања је мапирање фактора који доводе до формирања и манифестације поремећаја у социјалном понашању младих који спадају у категорију кривично неодговорних малолетних лица и разумевање васпитних изазова у социјално-педагошком раду са њима. На темељу приказаних резултата, можемо закључити да су генетске предиспозиције удружене са дисфункционалним породичним системом фактори који доминантно утичу на развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању младих до 14. година. Постављене независне варијабле (различите конфигурације породице, квалитет породичних релација, број деце у породици, степен образовања родитеља, социоекономски статус породице, квалитет родитељске улоге, структура личности родитеља и локација школе) удружене са доминантним факторима доприносе формирању контекста за развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању младих.

Мултифакторска детерминисаност овог феномена нас професионалце уводи у један зачаран круг деловања и пружања помоћи и подршке младима на путу њихове ресоцијализације и намеће изазове и дилеме: Да ли смо ми као професионалци немоћни да разумемо и решимо проблеме једне мултипроблемске породице? Да ли поседујемо довољно знања и вештина да овим младима и њиховим породицама пружимо потребну помоћ и подршку? Да ли тзв. „каскада професионалног изгарања” утиче на наш емпатијски однос и алтруистички став према проблемима са којима се млади са поремећајем у социјалном понашању и њихове породице суочавају?

Очекујемо да ова студија покрене будућа истраживања која ће расветлити и друге аспекте овог феномена и дати одговоре на ова и друга питања, а све са циљем што квалитетнијег социјално-педагошког рада са младима са поремећајем у социјалном понашању. Први корак ка том циљу јесу структуралне промене на нивоу институција система у погледу промене третмана кривично-неодговорних малолетних лица и примарна усмереност ка превентивном деловању кроз превентивне програме за адолесценте, школе за родитеље и унапређивање ресурса локалне заједнице који ће бити у функцији кориговања понашања малолетника и унапређивања квалитета живљења њихових породица.

Литература

- Башић, Ј., Колер-Трбовић, Н. и Узелац, С. (2004). *Поремећаји у понашању и ризична понашања: Приступ и појмови одређења*. Загреб: Едукацијско-рехабилитацијски факултет.
- Биличић, М. (2005). Метода случаја у знаности и настави. *Поморство*, 19, 217–228.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Боуилет, Д. и Узелац, С. (2007). *Основе социјалне педагогије*. Загреб: Школска књига.
- Боуилет, Д. и Узелац, С. (2008). Приручник за носитеље продуженог стручног третмана у основним и средњим школама. Загреб: Накладни завод Глобус.
- Жунић-Павловић, В. и Павловић, М. (2013). *Третман поремећаја понашања у детињству и адолесценцији*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица* (2005). Службени гласник Републике Србије, бр. 85/2005.
- Jevtić, B. (2011). Causes of antisocial behaviour of adolescents. *Problems of education in the 21st century*, SMC „Scientia Educologica“, 38, 24–36.
- Jevtić, B. (2014). Moral Judgement of Delinquents. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 149, 449–455.
- Кнежевић-Флорић, О. и Јевтић, Б. (2011). *Изазови социјално-педагошке делатности*. Ниш: Филозофски факултет
- Laird, D. R, Pettit, S. G, Dodge, A. K. & Bates, E. J. (1999). Best Friendships, Group Relationships, and Antisocial Behavior in Early Adolescence. *The Journal of early adolescents*, 19(4), 413–437.
- National Collaborating Centre for Mental Health and Social Care Institute for Excellence (2013). *Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people*. The British Psychological Society. London, DC: Author.
- Манзони, Л. (2007). *Психолошке основе поремећаја у понашању*. Јастребарско: Накнада слап.
- Пејовић-Милованчевић, М. (2001). *Поремећај понашања деце и омладине – морални и психопатолошки фактори*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Радојевић, Б. (2016). *Проблеми у понашању и развој несигурних образаца везивања. Улога контекста одрастања деце под ризиком*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду: Филозофски факултет.

- Тадјић, Н. (1981). *Психијатрија детињства и младости*. Београд: Научна књига.
- Хрњчић, Ј. (2009). *Преступништво младих, ризици токови и исходи*. Београд: Институт за криминолошка и социолошка истраживања.
- Чејовић, Б. (1985). *Кривично право у судској пракси*. Београд: Досије.
- Шеквушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагогији: допринос различитих методолошких приступа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Bisera S. Jevtić

University of Niš, Faculty of Philosophy

Sanja S. Sretić

“Saint Sava” Centre for Social Work, Niš

MULTIFACTORAL DETERMINATION OF THE APPEARANCE AND MANIFESTATIONS OF DISORDERS IN THE SOCIAL BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE IN THE EARLY ADOLESCENCE PERIOD

Summary

In recent years, there has been a rapid increase in the development and manifestation of behavioral disorders among young people at a lower calendar age. Particularly disturbing is the fact that social behavioral disorders are expressed by young people under the age of fourteen, committing serious crimes, and whose behavior cannot be otherwise sanctioned except in advisory conversations with them and their parents or guardians. The mere knowledge that they are not subject to any responsibility for the crimes committed and the lack of awareness of the consequences of their actions intensifies their need for behavioral manifestations aimed at the injury of others or themselves, and often both. The main goal of this paper is to determine the factors that act individually and / or synergistically on the formation and manifestation of disorders in social behavior at early adolescent age. It is assumed that genetic predispositions associated with a dysfunctional family system are the dominant factors in the development of an antisocial individual. For the collection and analysis of data in this qualitative research, the qualitative method of a multiple case study of three boys at the early adolescent age from the territory of the City of Nis was used. The research used different sources of data, interviews with children and their parents, analysis of available documentation of relevant system institutions, observation of children's behavior, field visits to families. The analysis showed that young people with disabilities in social behavior come from multiproblematic families and that their behavior is actually the result of numerous (individual, family, social) factors that require a multidisciplinary and holistic approach.

Key words: *disorder in social behavior, early adolescence, individual and central factors, family system, educational challenges, case study method.*

Бојана М. Маринковић*
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет
Марија А. Зотовић Костић*
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

АФЕКТИВНА ВЕЗАНОСТ КАО ПРЕДИКТОР АУТОНОМИЈЕ АДОЛЕСЦЕНАТА

Апстракт: Истраживање приказано овим радом имало је за циљ да испита могућност предвиђања аутономије адолесцената на основу организације афективне везаности. Аутономија је операционализована као домен дисфункционалних когнитивних шема у оквиру којих је посматрана као нарушена аутономија и обухвата оне шеме које се односе на доживљај јединства с неким особом у смислу немогућности да се одвоји и функционисање независно од ње. Афективна везаност је дуготрајна, дубока емоционална повезаност дјетета и старатеља. Један од развојних задатака који се дешава у транзиционом периоду уласка у одрасло доба јесте способност за стварање аутономије кроз сродност у релацијама афективне везаности. Узорком је обухваћено 1027 испитаника узраста од 12 до 25 година. Користени су инструменти Инвентар СЦП1, намијењен за процјену дисфункционалних когнитивних шема и Инструмент за процјену афективне везаности УПИПАВ-Р.

На основу резултата линеарне регресионе анализе добијено је да димензије афективне везаности објашњавају 31% варијансе ($F(7,749) = 47,38$, $p < 0,01$) критеријумске варијабле нарушена аутономија адолесцената. Резултати указују на то да се на основу квалитета афективне везаности, тј. њених димензија може предвидјети развој шема из домена нарушене аутономије у адолесценцији.

Кључне речи: *адоlescенција, афективна везаност, дисфункционалне когнитивне шеме, нарушена аутономија.*

* bojana.marinkovic@ff.ues.rs.ba

* mzotovickostic@gmail.com

УВОД

Анализирајући концепте теорије афективне везаности и дисфункционалне когнитивне шеме у адолесценцији, може се направити паралела између конструкта унутрашњих радних модела, који према објашњењу теорије афективне везаности учествују у организацији искуства и понашања особе, с једне стране, те објашњењу когнитивних увјерења или шема које су понудили Бек и сар. (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979) у оквиру когнитивне терапије са друге стране.

Когнитивна теорија која говори о постојању дисфункционалних когнитивних увјерења претпоставља да постоје искривљена увјерења о себи, свијету и свом односу са другима, те се у оквиру тога наводи да све то утиче на самоперцепцију и односе са другима (Beck et al., 1979).

За разлику од Бекове концепције шема, Јанг (2003) претпоставља да су дисфункционалне шеме интерперсоналне природе и да описују основна увјерења о релацијама међу људима. Он је сматрао да неке од шема (посебно оне које су формиране као резултат „токсичних” искустава у дјетињству) могу бити у основи поремећаја личности, блажих карактерних проблема и многих хроничних поремећаја. Како би објаснили све шеме, Јанг и сар. (2003) дали су сљедећу свеобухватну дефиницију дисфункционалне когнитивне шеме, која је:

- широка, прожета тема или образац;
- састављена од успомена, емоција, сазнања и тјелесних сензација;
- у односу према себи и према другима;
- развијана током дјетињства или адолесценције;
- разрађена током живота;
- дисфункционална у значајној мјери.

Шеме се испољавају у когнитивном функционисању током цијелог живота, а понашање особе развија се као одговор на активацију шеме и није дио ње саме (Young et al., 2003).

Дисфункционалне шеме развијају се рано кроз негативну интеракцију са примарним старатељем и чине да су људи подложнији психолошким проблемима кад су суочени са стресом.

У својој теорији Јанг наводи 18 разних дисфункционалних когнитивних шема, које је груписао у пет домена: одвојеност и одбацивање, нарушена аутономија и способности, нарушене границе, усмјереност на друге, и претјерана контрола (Young et al., 2003).

Емпиријским истраживањима у којима је примјењивана факторска анализа конструисана је верзија са петнаест шема распоређених у три домена (Stefanović-Stanojević i Nedeljković, 2012):

- Домену *дисконекција* припадају: *емоционална депривација, напуштање, неповјерење/злоупотреба, социјална изолација/отуђеност, дефектност;*
- Домену *нарушена аутономија* припадају шеме: *неуспјех, зависност/некомпетентност, вулнерабилност на повреду, умреженост/симбиоза, субјугација/подређивање, жртвовање, емоционална инхибираност;*
- Домену *оштећење граница* припадају шеме: *непопустљиви стандарди, грандиозност, недовољна самоконтрола* (Young et al., 2003).

Домен *нарушена аутономија* који је издвојен у овом истраживању, односи се на доживљај јединства с неком особом у смислу немогућности да се одвоји и функционише независно од ње. Формирању ових шема доприносе породични односи у оквиру којих постоји претјерана повезаност, презаштићивање и онемогућавање дјетета да самостално функционише, што смањује самопоуздање и чини да дијете занемарује сопствене потребе како би задовољило родитељеве. Посљедица оваквог односа родитеља највише се запажа онда када адолесценти улазе у период одраслог доба, јер нису у могућности формирати сопствени идентитет и дефинисати аутентичне животне циљеве, независне од жеља других (Mirović, 2010).

За настанак дисфункционалних когнитивних шема од кључног значаја су други, слично објашњењу настанка афективне везаности. Болби (1982) је дефинисао афективну везаност као диспозицију за тражење близине и контакта са специфичном фигуром, посебно у ситуацијама уплашности, умора или болести. У најранијем периоду дијете је потпуно зависно од мајке, док са двије или три године оно јесте везано, али није и зависно до ње, па се може закључити да је везаност систем понашања, а зависност упућује на то да је једна особа егзистенцијално зависна од друге.

Мери Ејнсворт (Ainsworth, 1985) је прва описала три основна обрасца афективне везаности: сигурни, несигурни-амбивалентни и несигурни-избјегавајући. Код сигурне везаности особа је увјерена да ће фигура афективне везаности бити доступна, респонзивна и да ће имати заштитну функцију у ситуацији угрожености. Амбивалентни образац афективне везаности карактерише такав однос у оквиру кога је особа несигурна у доступност фигуре за коју је везана, у ситуацијама када је угрожена. Избјегавајући образац афективне везаности карактерише особе које имају скривенији конфликт, који се ствара због тога што мајка стално одбија дијете када оно покушава да се приближи због тражења утјехе, заштите и слично.

Опажени обрасци афективне везаности подударају се у већини случајева, међутим могу се уочити и нека одступања на основу којих је Мери Мејн закључила да постоји дезорганизована верзија једног од три стила везаности, и то обично анксиозно супротстављених (Main, 1999).

Потреба за заштитом аутоматски активира систем афективне везаности, те ако не постоји опасност, не јавља се ни потреба за тражењем заштите (Mikulincer & Shaver, 2007). Овај систем стално покреће питање у вези са близином и доступношћу фигуре афективне везаности и уколико су одговори позитивни, произвешће осјећај сигурности и повјерења, што ће омогућити даље истраживање и стварање контаката, док ће с друге стране негативни одговори произвести осјећаје беспомоћности, очајања и депресије (Nekić i Golić, 2006).

Правећи паралелу између дисфункционалних когнитивних шема и афективне везаности, можемо извести закључак да постоји когнитивно упориште и објашњење за настанак оба феномена. Болби (2011) је из когнитивне психологије посудио назив *унутрашњи радне модели*, претпоставивши да дијете интернализује своја искуства са фигурама везаности и да их чува у дугорочној меморији. На основу квалитета односа родитеља и дјетета формира се унутрашњи радни модел себе, који представља скуп очекивања и вјеровања дјетета о себи, а с друге стране, унутрашњи радни модел других представља скуп очекивања и вјеровања дјетета у односу на друге, те је такође заснован на опаженом понашању родитеља према њему. Унутрашњи радни модели функционишу аутоматски, што значи да нема потребе за намјерним процјенама, и представљају основу за акцију у ситуацијама афективног везивања, управљају понашањем у односима са родитељима и утичу на очекивања, стратегије и понашања у каснијим везама. Ови модели омогућују осврт на прошле и увид у будуће ситуације, а настају у интеракцији са старатељем, као одговор на примарну потребу дјетета за афективном везаношћу. Они се устаљују крајем раног дјетињства и имају функцију регулације, интерпретације и предвиђања понашања, мисли и осјећања како особе која је везана тако и оне за коју се везује (Stefanović Stanojević, 2005). Консолидацијом комплексних унутрашњих репрезентација стварају се и стаблиније когнитивне структуре које постају главни услов за развој селфа (Guidano & Liotti, 1983).

Под утицајем родитељских очекивања, идеала, наклоности и аверзија обликују се дјететове репрезентације себе самог, што значи да је од саме интеракције битније приписивање значења родитељима и мишљење о том односу. Мајка реагује на приписано значење, а не на објективне аспекте који су у вези са њеним дјететом или на субјективни однос заснован на властитој животної историји, зонама конфликта, вриједностима и сл. (Brazelton & Kramer, 2002). Болби (2011) сматрао је да дјеца лакше експериментишу са улогама када су сигурно везана јер им базична сигурност омогућује да без страха провјеравају, испитују границе, стварајући тиме могућност за проналажење себе и развој аутономних граница селфа.

Адолесценција је за афективну везаност прелазни период. У адолесценцији се дешава прекретница у погледу система афективне везаности. Он може бити оцијењен као свеобухватна организација која је развијена и показује стабилност током времена, па се на основу тога могу предвиђати будуће релације како унутар тако и изван породице (Hesse, 1999, према: Cassidy & Shaver, 2008).

Когнитивни и емоционални развој који карактерише период адолесценције омогућује адолесценту да одржава и мијења своје ставове у погледу афективне везаности, као и да прави јаснију разлику између себе и других, те да ствара конзистентнију слику о себи. Све ово омогућује адолесценту да деидализује родитеље, посматрајући их и као добре и као лоше. Ако узмемо у обзир дисфункционалне когнитивне шеме у периоду адолесценције и систем афективне везаности у овом периоду, може се закључити да позитиван модел себе и другог који се сусреће код сигурно везаних адолесцената, карактерише и стварање аутономије и независности, што значи и одсуство дисфункционалних когнитивних шема. Преокупирано везани адолесценти, због сталне потребе за љубављу особе која је недослиједно доступна (Stefanović Stanojević, 2005), може лако ући у симбиозу, зависност, усмјереност на друге, подређеност, емоционалну инхибираност, жртвовање себе (Mihic, Zotović i Petrović, 2008), све шеме које су из домена *нарушена аутономија*.

Анализирајући афективну везаност у периоду адолесценције, истраживачи се враћају на Болбијев концепт *циљем кориговано партнерство*. Однос адолесцент – родитељ подразумева обострану корекцију коју прати висока сензитивност и флексибилност родитеља за измијењене потребе адолесцента. Адолесценти су често приморани да прекидају блиске везе са родитељима јер им је угрожена аутономија и немају други начин да избјегну симбиозу која онемогућује прављење дистинкције између ега и објекта.

Јанг (1990, 1993) је у раним радовима описао базичне потребе: сигурност, аутономију, компетенцију и осјећај идентитета, повезаност, вриједности разумна очекивања, реалистичне границе и самоконтролу. Уколико није задовољена нека од ових потреба, долази до развоја раних дисфункционалних когнитивних шема које представљају основу за касније психолошке поремећаје. С тим у вези може се правити паралела између ових базичних потреба и концепта афективне везаности гдје се спомиње базична сигурност као основ за развој система афективне везаности, и ако овај систем функционише, особа ће у адолесцентном периоду наставити да функционише аутономно, компетентно, имати висок ниво самопоштовања, те имати шансу за развој аутономије, оствареног идентитета (Mascia, 1980). Афективна везаност и аутономија могу се концептуализовано посматрати независно, али и као комплементарни процес, јер су неопходне за развој независности у периоду адолесценције.

У покушају да повежу концепт афективне везаности и дисфункционалних когнитивних шема, истраживачи су се освртали на релације између репрезентација себе и других, као и ефеката које унутрашњи радни модел афективне

везаности има на процјену и самопроцјену, те анализу искуства у интерперсоналним односима, чиме би се повезала рана искуства у блиским релацијама и формирње дисфункционалних когнитивних шема (Mihić i sar., 2008).

Истраживања која су се бавила релацијама афективне везаности и дисфункционалних когнитивних шема указала су на значајну повезаност дисфункционалних когнитивних шема са несигурним обрасцима афективне везаности (Baker & Beech, 2004; Bosmans et al., 2010; Mason, Platts & Tyson, 2005; Mirović i Hadžić, 2013; Mihić i sar., 2008; McLean, Bailey & Lumley, 2014; Stefanović Stanojević i Nedeljković, 2012; Cecero, Nelson & Gillie, 2004).

Босман и сар. (Bosmans et al., 2010) у својој студији су испитивали повезаност унутрашњих радних модела везаности и дисфункционалних когнитивних шема и добили да су обје димензије афективне везаности (анксиозност и избјегавање) повезане са свим доменима дисфункционалних когнитивних шема које је Јанг предложио (2003). У тој студији домен *нарушена аутономија* био је повезан са димензијом *избјегавање*.

Лонгитудиналну студију, која је трајала 15 година, обавили су Симрад, Моси Паскузо (Simard, Moss & Pascuzzo, 2011), прво испитивање обавивши на шестогодишњацима, па двадесетједногодишњацима. Ово је студија која проспективно испитује и прати развој дисфункционалних когнитивних шема од дјетињства до одрасле доби. Битно је и што је прво испитивање афективне везаности на шестогодишњацима обављено опсервационо (Simrad et al., 2011). Њихови налази су указали на то да су амбивалентна дјеца развила више скорове на дисфункционалним когнитивним шемама касније у животу и то много више од сигурне дјеце. Они су претпоставили да је могуће да је амбивалентни образац везаности вулнерабилнији и за развој више дисфункционалних когнитивних шема.

МЕТОД

Као метод истраживања кориштено је неекспериментално, корелационо истраживање. Прије спровођења истраживања урађено је пилот-истраживање почетком школске 2012/2013. године, на случајном узорку од 234 испитаника са територија Источног Сарајева, Пала и Требиња ради провјере метријских карактеристика инструмената.

Узорак

За потребе овог истраживања прикупљен је узорак од 1027 испитаника узраста од 12 до 25 година, а истраживање је спроведено током школске 2013/2014. године. Узорком су обухваћени испитаници из Требиња, Билеће, Мостара, Љубушког, Међугорја, Источног Сарајева и Пала. Узорак је подијељен у четири узрастне групе испитаника (седми и осми разред основне, први и други разред средње, те трећи и четврти разред средње школе и прва и друга, као и трећа и четврта година факултета), а у складу са подјелом адолесценције, те периодима транзиција, када се очекује да ће бити већи степен сепарационе анксиозности код ученика и студената (први разред средње школе, прва година факултета). Карактеристике узорка приказане су у Табели 1.

Табела 1. Карактеристике узорка

Социодемографска обиљежја		N	%
Пол	Мушки	294	28,63
	Женски	733	71,37
	Од 12 до 14	37	3,60
Узраст	Од 15 до 17	380	37,00
	Од 18 до 20	454	44,21
	Од 21 до 25	156	15,19
	Осми и девети	71	6,91
Разред или година студија	Први и други	271	26,39
	Трећи и четврти	229	22,30
	Прва и друга година студија	310	30,18
	Трећа и четврта година студија	146	14,21

Инструменти кориштени у истраживању

Јангов Инвентар раних маладаптивних шема (YCQ) представља краћу верзију Јанговог инвентара раних дисфункционалних шема (Young & Brown, 1990; према: Young et al., 2003). Инвентар се састоји од 75 ајтема, одговори се распоређују на шестостепеној скали и намијењен је процјени 15 дисфункционалних когнитивних шема које су распоређене у три домена.

За потребе овог истраживања кориштен је само домен нарушена аутономија којем припадају шеме: *неуспјех, зависност/некомпетентност, вулнерабилност на повређивање, умреженост/симбиоза, субјугација/подређивање, жртвовање, емоционална инхибираност*

Што се тиче психометријских карактеристика теста, интерна конзистентност супскала, мјерена Кромбах алфа коефицијентом, креће се у распону

од 0,71 до 0,83. Поузданост инструмента утврђена је и на овом узорку, како за комплетан инструмент, који износи 0,95, тако и за поједине скале домена *нарушена аутономија*, и сви имају задовољавајућу поузданост ($\alpha > 0,70$), (*неуспјех* ($\alpha = 0,91$), *подређивање* ($\alpha = 0,82$), *жртвовање* ($\alpha = 0,81$), *вулнерабилност на повреду* ($\alpha = 0,79$), *зависност* ($\alpha = 0,77$), *симбиоза* ($\alpha = 0,76$) и нешто нижу – *емоционална инхибираност* ($\alpha = 0,69$).

Инструмент за процјењивање афективне везаности адолесцената и одраслих (УПИПАВ-Р, Ханак, 2004) састоји се од 77 ајтема обухваћених у седам скала које говоре о квалитету афективне везаности: *страх од губитка спољашње базе сигурности, неразријешена породична трауматизација, негативни радни модел селфа, негативни радни модел других, коришћење спољашње базе сигурности, капацитет за ментализацију, слабо регулисање бијеса*.

Образац афективног везивања представља организацију осјећања, когниције и понашања особе у односима који обезбеђују осећаје сигурности и припадања. За одређивање обрасца везаности кориштена је ревидирана верзија Упитника за процену афективног везивања – УПИПАВ-Р (Ханак, 2004). УПИПАВ-Р испитује базичне аспекте афективног везивања, установљене кроз анализу теорије и постојећих инструмената за процену афективног везивања на нивоу менталних репрезентација. Упитник не процјењује обрасце афективне везаности, али ни њене димензије *анксиозност* и *блискост/избегавање*, него основне феномене афективне везаности које та теорија дефинише, те индикаторе различитих организација афективне везаности. Он не служи за процјењивање афективне везаности за одређене фигуре, него за организацију афективног везивања уопште. Ревидирана верзија инструмента састоји се из седам скала са по 11 ставки, а степен слагања са ставкама изражава се на скали од 1 до 7:

1. Страх од губитка спољашње базе сигурности – дефинишу је ставке у којима се изражава страх од губитка фигура везаности, вјеровање да је губитак ненадокнадив и да има трајне посљедице на даљи ток живота;

2. Капацитет за ментализацију – представља „ментални процес помоћу којег нека особа имплицитно или експлицитно тумачи своје или туђе поступке као смислене на основу интенционалних менталних стања, као што су личне жеље, потребе, осећања, веровања и разлози” (Bateman & Fonagy, 2004: 21);

3. Неразријешена породична трауматизација – укључује ставке које изражавају негативна, болна осјећања и негативне ставове у вези са својим дјетињством и породицом, који указују на напете и амбивалентне породичне односе у садашњости;

4. Негативан модел селфа – подразумева ставке које изражавају вјеровања о сопственој неадекватности, као и несигурност у себе и своје вриједности;

5. Негативан модел других – укључује ставке које се односе на негативна вјеровања о људској природи, као и оне у којима се изражава потреба да се буде опрезан и дистанциран у односу на друге;

6. Коришћење спољашње базе сигурности – састоји се од ставки које указују на то да особа има фигуре за које је везана, на које се може ослонити, које је чине сигурном, да умије да их користи као базу сигурности, те да јој је важно да има ослонац у другим људима;

7. Слаба регулација бијеса – обухвата ставке које указују на осветољубиво и непријатељско понашање у ситуацијама фрустрације, те на деструктивне начине испољавања бијеса.

Провјера инструмента УПИПАВ-Р у овом истраживању показала је идентичну структуру, једино су избачени ајтеми 45, 53 и 63 због ниске корелације између појединих ставки са екстрахованим фактором. Поузданост скала има задовољавајуће вриједности ($\alpha > 0,70$) коришћење спољашње базе сигурности ($\alpha = 0,86$), страх од губитка спољашње базе сигурности ($\alpha = 0,85$), негативан радни модел других ($\alpha = 0,84$), негативан радни модел селфа ($\alpha = 0,83$), слаба регулација бијеса ($\alpha = 0,78$), капацитет за ментализацију ($\alpha = 0,72$).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Дескриптивни показатељи за карактеристике испитаника

У Табели 2 приказане су аритметичке средине, стандардне девијације, показатељи облика дистрибуције чији супскални скорови представљају операционализацију варијабли мјерених у истраживању.

Табела 2. Дескриптивни показатељи скала

	Скале	Min	Max	Skew	Kurt	AS	SD
Базични аспекти афективне везаности	Неразријешена породична трауматизација	1	77	1,09	1,15	26,07	12,18
	Страх од губитка спољашње базе сигурности	1	77	-0,276	-0,38	47,65	13,98
	Негативан радни модел других	0	70	-0,40	0,08	49,31	11,04
	Капацитет за ментализацију	4	70	-0,23	-0,013	45,37	10,12
	Негативан радни модел селфа	1	77	0,55	-0,06	31,20	11,95
	Коришћење спољашње базе сигурности	4	77	-0,75	0,25	59,60	12,02
	Слаба регулација бијеса	3	66	0,39	-0,43	35,19	10,55

Дисфункционалне когнитивне шеме из домена нарушена аутономија	Скале	Min	Max	Skew	Kurt	AS	SD
	Неуспјех	5	30	1,52	1,61	8,89	5,30
	Подређивање	5	30	1,23	0,91	9,52	5,10
	Жртвовање	5	30	-0,01	-0,41	16,64	5,93
	Вулнерабилност на повреду	5	30	0,96	0,46	10,70	5,42
	Зависност	5	30	0,69	0,83	12,52	4,39
	Симбиоза	5	30	0,90	0,60	10,29	5,09
	Емоционална инхибираност	5	30	0,32	-0,28	14,41	5,04

Допринос афективне везаности објашњењу домена нарушена аутономија

На основу резултата у Табели 3 може се закључити да је регресиони модел статистички значајан и да афективна везаност као предиктор даје значајан допринос у објашњењу критеријума *нарушене аутономије*. Афективна везаност објашњава 31% варијансе домена *нарушена аутономија* $F(7, 749) = 47,38$, $p < 0,001$. Добијени резултат указује на то да је афективна везаност значајан предиктор у објашњењу домена дисфункционалних когнитивних шема *нарушена аутономија*.

Табела 3. Резултати регресионе анализе за испитивање предиктора
димензије *нарушена аутономија*

Модел	Предиктори	Beta	t	p
$R^2 = 0,31$ $F = 47,38$	Ментализација	0,10	2,86	0,004
	Неразријешена породична трауматизација	0,14	3,86	0,000
	Страх од губитка спољашње базе сигурности	0,05	1,38	0,169
$p < 0,01$	Негативан модел другог	0,06	1,72	0,086
	Негативан модел себе	0,35	10,27	0,000
	Коришћење спољашње базе сигурности	-0,08	-2,14	0,033
	Слаба регулација бијеса	0,06	1,67	0,095

Зависна варијабла: *нарушена аутономија*

Кад је ријеч о појединачним предикторима димензије *нарушена аутономија*, уочљиво је да четири базична аспекта афективне везаности остварују значајан јединствен допринос предикцији димензије *нарушена аутономија*, а три не. У оквиру сета предиктора статистички значајну предикцију зависне варијабле димензије *нарушена аутономија* остварују аспекти афективне везаности: *ментализација*, *неразријешена породична трауматизација*, *негативан модел себе*, *коришћење спољашње базе сигурности*, што указује на то да ове четири промјенљиве у моделу доприносе предикцији домена *нарушена аутономија*. Анализирањем резултата у Табели 3, може се видјети да аспект афективне везаности *негативан модел себе* ($\beta = 0,35$) појединачно највише доприноси објашњењу домена *нарушена аутономија*. Мањи појединачни допринос у објашњењу домена *нарушена аутономија* остварује аспектне *разријешена породична трауматизација* ($\beta = 0,14$), још мањи допринос остварују *ментализација* ($\beta = 0,10$) и *коришћење спољашње базе сигурности* ($\beta = -0,08$).

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Увидом у добијене резултате може се закључити да су потврђени налази претходних студија, као и теоријске претпоставке. Афективна везаност са својим конструктима представља значајан предиктор у објашњењу шема из домена *нарушена аутономија*. С обзиром на то да је когнитивно упориште за настанак афективне везаности и дисфункционалних когнитивних шема слично, пронађена је веза два феномена. Резултати овог истраживања указали су на то да унутрашњи радни модел себе појединачно највише доприноси објашњењу домена *нарушена аутономија*. Унутрашњи радни модел афективне везаности је конструкт који је Болби (2011) преузео из когнитивне психологије полазећи од претпоставке да дијете интернализује своја искуства са фигурама везаности и да их чува у дугорочној меморији. С друге стране когнитивна теорија говори о постојању дисфункционалних когнитивних увјерења и претпоставља да постоје искривљена увјерења о себи, свијету и свом односу са другима (Beck et al., 1979). Како негативан модел селфа изражавају вјеровања о сопственој неадекватности (Напак, 2004), као и несигурност у себе и своје вриједности, директно из тог увјерења произилази и проблем са аутономијом у оквиру којег дијете не вјерује у своје способности, занемарује своје потребе зарад родитељевих и све то кочи развој идентитета. Негативан радни модел себе заступљен је код преокупираног и дезорганизованог обрасца афективне везаности.

Резултати сродних истраживања указују на то да се група преокупирано везаних значајно разликује од групе сигурно и избјегавајуће везаних испитаника у погледу увјерења у шемама: напуштености, неповјерења и злоупотребе, неадекватности и срама, вулнерабилности, симбиозе и потчињености (Михић, Зотовић и Петровић, 2008). Мејсон и сар. (Mason et al., 2005) добили су налаз

да су плашљиво везани показали највеће присуство дисфункционалних когнитивних шема, а након њих преокупирано везани. Сличан резултат добили су Хаџић и Мировић (2016) да су плашљиво везани показивали највише активних дисфункционалних когнитивних шема. Симрад и сар (Simrad et al., 2011) указали су на то да су амбивалентна дјеца развила више скорове на дисфункционалним когнитивним шемама касније у животу и то много више од сигурне дјеце. Они су претпоставили да је могуће да је амбивалентни образац везаности вулнерабилнији и за развој више дисфункционалних когнитивних шема.

Поред когнитивних аспеката, оно што повезује испитиване појаве је и значај ране интеракције са старатељима. Јанг, поред самог когнитивног аспекта уноси значај ране интеракције, што упућује на спону са унутрашњим радним моделима, управо због меморисања ране интеракције која се интернализује.

Надаље, разликујући се од Бекове концепције, а држећи се когнитивних оквира, Јанг (2003) претпоставља да су дисфункционалне шеме интерперсоналне природе и да оне описују основна увјерења о релацијама међу људима. Такође мисли да шеме настају као ефекат продужених трауматских искустава и трајних образаца који су формиран у релацијама са примарним старатељем (Young et al., 2003), а с тим у вези је и резултат овог истраживања у оквиру ког је добијено да рана неразријешена породична тауматизација као аспект афективне везаности значајно доприноси објашњењу домена *нарушена аутономија*. *Неразријешена породична трауматизација* као скала афективне везаности односи се на негативна, болна осјећања и негативне ставове у вези са својим дјетињством и породицом, који указују на напете и амбивалентне породичне односе у садашњости (Ханак, 2004) и у вези са тим објашњен је и настанак дисфункционалних когнитивних шема, такође повезан са раним траумама.

Аспект *коришћење спољашње базе сигурности* остварује значајан допринос негативног предзнака, објашњењу домена *нарушена аутономија*. Особе које имају проблем са коришћењем базе сигурности, имају проблем и са шемама из домена *нарушена аутономија*. Коришћење спољашње базе сигурности указују на то да особа има фигуре за које је везана, на које се може ослонити, које је чине сигурном, да умије да их користи као базу сигурности (Нанак, 2004), те да јој је важно да има ослонац у другим људима. С обзиром на то да је негативан предзнак, резултат указује на то да особа има проблем са спољашњом базом сигурности у смислу претјеране контроле и претјеране или симбиотске везе са фигурном везаности или несигурним моделом. С тим у вези је проблем нарушене аутономије у оквиру које дијете задовољава више потребе родитеља, не вјерујући у своје способности и не увиђајући могућност да имају довољно енергије за самосталност.

Аспект *ментализација* остварује стаистички значајан јединствен допринос у објашњењу домена *нарушена аутономија*. Капацитет за ментализацију представља „ментални процес помоћу којег нека особа имплицитно или екс-

плицитно тумачи своје или туђе поступке као смислене, на основу интенционалних менталних стања, као што су личне жеље, потребе, осећања, веровања и разлози” (Bateman & Fonagy, 2004: 21). С обзиром на то да ова скала значајно доприноси објашњењу домена *нарушена аутономија*, поставља се питање која интернализована представа одржава вулнерабилност на шеме из домена *нарушена аутономија*. Шеме које чине домен *нарушена аутономија*, *неуспјех*, *зависност*, *вулнерабилност на повреду*, *симбиоза*, *жртвовање*, *емоционална инхибираност* подразумевају комплексан однос са другим, у ком се особа пореди са другим, за шта је потребан капацитет за ментализацију, с тим што у оквиру овог конструкта постоји свјесност о природи менталног стања (Ханак, 2004). Ако се посматрају шеме *жртвовање*, *подређивање* и *симбиоза*, заједничка карактеристика свих је велика инвестиција у однос са другим и претјерана емоционална инвестиција на рачун другог, што води хиперадаптираности, а све то је у вези са проблемом нарушене аутономије. Задовољење туђих потреба на рачун других, особе са шемом *жртвовање* доживљавају добровољно (Мировић, 2008). Скала *ментализације* базирана је на самопроцјени, а особе које имају шеме из домена *нарушена аутономије* вјерују својој процјени, чак и кад је погрешна.

Познавање овог проблема, као и резултата ове студије, отвара могућност за превентивно дјеловање и едукацију родитеља о значају раног искуства за развој личности њиховог дјетета.

Практичан допринос резултата огледа се у могућности креирања програма за рад са адолесцентима, који подразумева и психотерапијски приступ. Разумијевање конструкта афективне везаности и дисфункционалних когнитивних шема, омогућило би свима који се баве адолесцентском популацијом да се адекватније поставе и боље разумију проблеме који су у вези са тим појавама, а све у циљу превенције поремећаја менталног здравља у току тог осјетљивог развојног периода.

Препорука за будућа истраживања је да се користи посебан инструмент за мјерење рефлективних функција и ментализације уопште, те да се аспекти афективне везаности, као и дисфункционалне когнитивне шеме истражују лонгитудиналним студијама. Добијени резултати отварају питања за будућа истраживања и практично дјеловање у области менталног здравља адолесцената.

Литература

- Ainsworth, M. (1985). Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 771–791.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder: Mentalization Based Treatment*. New York, NY: Oxford University Press Inc.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: The Guilford Press.
- Bolbi, J. (2011). *Sigurna baza*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bosmans, G., Braet, C. & Van Vlierberghe, L. (2010). Attachment and symptoms of psychopathology: early maladaptive schemas as a cognitive link? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17(5), 374–385.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment: Attachment and Loss*, vol. 1. London: Basic Books.
- Brazelton, T. B. i Kramer, B. G. (2002). *Drama ranog vezivanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Guidano, V. F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders. A structural approach to psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Cecero, J., Nelson, J. & Gillie J. (2004). Tools and Tenets of Schema Therapy: Toward the Construct Validity of the Early Maladaptive Schema Questionnaire – Research Version (EMSQ-R). *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 344–357
- Main, M. (1999). Epilogue. Attachment theory: Eighteen points with suggestions for future studies. In J. Cassidy & P. E. Shaver (eds.): *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (845–887). New York: The Guilford Press.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. U J. Adelson (ur.): *Handbook of Adolescent Psychology* (109–137). New York: Willey.
- McLean, H., Bailey, H. & Lumley, M. (2014). The secure base script: Associated with early maladaptive schemas related to attachment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 87, 425–446.
- Mihic, I., Zotovic, M. i Petrovic, J. (2008). Rane disfunkcionalne kognitivne sheme: povezanost sa afektivnom vezanošću u bliskim relacijama u mlađem odraslom dobu. *Primenjena psihologija*, 1(1–2), 57–76.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press.
- Mirovic, T. i Hadžić Krnetić, A. (2013). Afektivna vezanost i rane maladaptivne sheme kod studenata iz Banja Luke, Beograda i Zagreba. *Radovi – Časopis za humanističke i društvene nauke*, 18, 75–98.

- Mirović, T. (2010). *Rane maladaptivne sheme – sheme koje prave probleme*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Nekić, M. i Golić, M. (2006). Atačment u odrasloj dobi. U K. Lacković Grgin i V. Č. Adorić (ur.): *Odabrane teme iz psihologije odrasle dobi* (219–250). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Simard, V., Moss, E. & Pascuzzo, K. (2011). Early maladaptive schemas and child and adult attachment: A 15-year longitudinal study. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84, 349–366.
- Stefanović Stanojević, T. (2005). *Emocionalni razvoj ličnosti*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Stefanović Stanojević, T. i Nedeljković, J. (2012). Attachment patterns from the perspective of early maladaptive cognitive schemas. *Letopis socijalnog rada*, 19(1), 95–118.
- Stjuart, I. i Džoins, V. (2011). *Savremena transakciona analiza*. Novi Sad: Psihopolis.
- Hadžić, A. i Mirović, A. (2016). *Afektivna vezanost, rane maladaptivne sheme i stresna iskustva*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Hanak, N. (2004). Konstruisanje novog instrumenta za procenu afektivnog vezivanja kod adolescenata i odraslih. *Psihologija*, 1, 123–142.
- Hadžić Krnetić, A. i Mirović, T. (2016). *Afektivna vezanost, rane maladaptivne sheme i stresna iskustva*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Hadžić Krnetić, A., Mirović, T. i Štefanec, Đ. (2012). Uticaj ranog porodičnog konteksta na afektinu vezanost i rane maladaptivne sheme, studenata iz Banjaluke, Beograda i Zagreba. U J. Kolenović - Đapo, I. Fako, M. Koso – Drljević i B. Mirković (ur.): *Zbornik radova 2. kongresa psihologa BiH sa međunarodnim učešćem* (93–105). Banja Luka: Društvo psihologa Republike Srpske.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.

Bojana M. Marinković

University in East Sarajevo, Faculty of Philosophy

Marija A. Zotović Kostić

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

ATTACHMENT AS A PREDICTOR OF AUTONOMY IN ADOLESCENCE

Summary

The aim of this paper is to examine the possibility of predicting autonomy of adolescents based on the organization of attachment. Damaged autonomy as a domain of dysfunctional cognitive schemes includes those schemes that relate to the experience of unity with a person in terms of the inability to separate and function independently from it. Attachment is a long-lasting, deep emotional connection between the child and the guardian. One of the development tasks that take place during the transition period of admission to adulthood is the ability to create autonomy through relativity in relationships of attachment. The sample consists of 1027 subjects aged 12 to 25 years. We used the instruments: SCP1, intended for the evaluation of dysfunctional cognitive patterns and the instrument for assessment of attachment UPUPAV-R. Metric characteristics were checked and all instruments showed satisfactory values. Based on the results of the regression analysis, it was found that the dimensions of attachment explain the 31% variance ($F(7.749) = 47.38, p < 0.01$) of the criterion variables damaged autonomy of adolescents. The results suggest that the development of autonomy in adolescence can be predicted based on the quality of attachment of its dimensions, which is also significant for the quality of entry into adulthood.

Key words: *secondary psychological separation-individuation, dysfunctional cognitive patterns, adolescence.*

II

Татјана С. Радојевић*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет

Тамара М. Добрић**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет

ВЕРБАЛНА И НЕВЕРБАЛНА ДИМЕНЗИЈА КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ**

Апстракт: Циљ овог рада је указати на значај вербалне и невербалне димензије комуникације у настави. Развој цивилизације зависи од способности преношења порука вербалним путем, тако да се ново знање може надограђивати на старо. Како се школа као васпитно-образовна установа заснива на овој стратегији, она уједно указује на значај вербалног и невербалног комуницирања. Вербалну и невербалну димензију комуникације није могуће одвојити и проучавати као два засебна конструкта, већ као један комуникациони конструкт који чини основу наставног процеса. Основно средство споразумевања и незаменљив медијум вербалне комуникације у наставном раду је живи говор. Међутим, при вербалном комуницирању, свака порука која се преноси говором праћена је и невербалним сигнаlima. Узимајући у обзир чињеницу да 2/3 наше комуникације припада невербалној комуникацији, невербални сигнали представљају значајан фактор комуникације и интеракције између ученика и наставника. Сваки наставник који жели најпре да успостави, а затим изгради квалитетан однос са учеником требао би се осим на неизбежну вербалну комуникацију, фокусирати на невербалну комуникацију, односно на сигнале које шаље он сам и на сигнале које шаљу ученици.

Кључне речи: комуникација, вербална комуникација, невербална комуникација, наставник, ученик.

* tatjana.radojevic@yahoo.com

* tamara93dobric@gmail.com

** Рад је проширено истраживање проистекло из докторске дисертације под насловом *Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика у основној школи*, одбрањена на Одсеку за Педагогију, Филозофског факултета, Универзитета у Приштини – Косовска Митровица.

Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција* који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Непосредна комуникациона интеракција у наставном процесу између наставника и ученика остварује се путем вербалних и невербалних симболичких система. Вербални систем јесте природни људски језик, док су невербални системи готово неисцрпни (Требјешанин и Жижић, 2015: 18). Давно је уочено да се вештина говора у наставном процесу не крије само у добро припремљеном наставном садржају, теми и ефикасном вербалном изражавању, већ и у знацима невербалне комуникације. Наставник у току наставног процеса, у комуникацији са ученицима, поред вербалне, комуницира и шаље поруке невербалном комуникацијом. Важност невербалне комуникације у току наставе, показује чињеница да основна и специфична функција вербалне комуникације, саопштавање одређених значења зависи често од невербалних знакова који прате вербалне симболе. Значење која се придаје саопштеним вербалним исказима, може да варира у зависности од невербалних знакова који прате вербални исказ (Рот, 2010). Под невербалном комуникацијом подразумева се све „оно што обухвата интерперсонално комуницирање а није садржано у порукама које се преносе говором” (Сузић, 2005: 204), односно сва намерна и ненамерна значења која немају облик вербалног комуницирања, а то су: физички изглед, поглед, израз лица, говор тела и гестови, паралингвистика и проксемика. Као што вербална комуникација поседује сопствене граматичке структуре, тако и невербална комуникација има свој облик, функцију и значења са варијацијама које су културолошке дефинисане (на пример, за већину Европљана померање главе слева на десно и обратно значи негацију, а за неке блискоисточне народе то је знак потврде). То, такође упућује на закључак да непознавање невербалне комуникације, као и погрешно тумачење невербалних сигнала често доводе до негативних импресија и предрасуда које онемогућавају комуникацију између припадника различитих култура (Драндић, 2012). Способност препознавања, разумевања и тумачења невербалних знакова чини комуникацију међу људима квалитетном и успешном (Кожић, Глобоћник-Џупас, Бакић-Томич, 2013: 141).

ВЕРБАЛНА ДИМЕНЗИЈА КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Појам вербална комуникација подразумева „комуницирање речима, односно говором, било усмено или писмено” (*Pedagoški leksikon*, 1996: 67). Вербална комуникација не подразумева само говор, већ унутрашње активности, попут разумевања значења речи које се користе током комуникације (Башић, 2014). Вербална комуникација се схвата као процес који се у настави може реализовати само ако постоји намера учесника комуникације да комуницирају. Ако намера или мотиви за говором, комуникацијом изостају, онда

до комуникације неће доћи. Прву фазу вербалне комуникације представља намера, друга фаза је формулација мисли, а трећа фаза је прелазак мисли у вербални исказ које се остварује говором.

Основна средства којима се преносе поруке и реализује вербална димензија комуникације у настави јесу: језик и говор. Језик као најважније средство комуникације се јавља у форми писане и вербалне комуникације. Код писаног саопштења постоји писани траг, који се пише за друге тако да он мора имати одређену комуникативну вредност, јер се путем њега врши размена идеја. „Језик утиче на друге особе и доводи до промена у понашању, пре свега садржајем који се језиком саопштава, идејама и аргументима који се језичким формулацијама презентују” (Рот, 2010: 68). Порекло и појава језика не може се описати јединственом хронологијом. Како постоје различита питања, тако наилазимо на различите одговоре о постанку и пореклу језика. Прве одговоре налазимо у античкој Грчкој. Хераклитови следбеници, стоици, заступали су идеалистичку теорију о постанку језика природним путем. Епикурејци, Аристотел, Демокрит заступали су, супротно њима, тезу да је језик друштвена творевина. Према Библији, језици су производ Божје љутње на људе који су хтели бити већи од Бога па су започели са градњом Бабилонске куле. Како би доказао њихову крхост и немоћ, Бог им је помешао језике да један другоме говор не разумеју. Развојем сазнања почиње се другачије гледати на језик и његово порекло (Kuvač i Palmović, 2007).

„Језик је медијум помоћу којег човек изграђује свет у којем живи, уз то и основно средство интеракције и комуникације међу људским бићима и битан предуслов свеколиког човековог стваралаштва“ (Бугарски, 1993: 7). Према Бабићу (Бабић, 1995), језик представља систем знакова који служи за споразумевање и има следећа својства: произвољност, усвојивост, плодност и структурираност. Произвољност као својство језика представља везу између гласова у речима. Један ниво језика чине јединице без значења (гласови, слова), а други ниво чине јединице настале произвољним спајањем безначајних јединица, али којима се при томе придаје значење. Оба нивоа су битна за споразумевање и зато су међусобно и повезана. Усвојивост као друго својство језика означава чињеницу да језик није урођен, већ је то процес који се годинама усваја и учи. Учи се матерњи језик, али се уче и страни језици. Деца која нису имала могућност да слушају и опонашају, нису била у контакту са родитељима, вршњацима нису могла успешно савладати језик нити способности комуницирања. Истраживања спроведена у Америци 1977. године указују да се недостатак комуникације родитеља са децом негативно рефлектује на развој говора и њихових говорних способности. Benoit (Benoit, 1977) је у свом истраживању указао да родитељи 40% мање времена проводе са својм децом, него тридесет година раније. Hammel (Hammel, 1999) наводи податке истраживања да деца узраста од десете до седамнаесте године, која живе у условима обележеним медијама, имају у току живота трећину мање социјалних контаката од људи који су била деца пре двадесетак година. Све то указује на

чињеницу да непосредне људске интеракције са децом пружају најбоља искуства за осећајно сазревање и будуће социјалне контакте који доприносе развоју говора, чиме се олакшава комуникација, споразумевање и вербализација мисли, отклањају неспоразуми и неразумевања у комуникацији. Плодност означава могућност да изражавамо нове језичке јединице на основу старих и познатих. Структурираност означава да језик као организована делатност има своју структуру (Babić, 1995). То значи са сваки језичк и знак има своје место у саставу при споразумевању и може се са другим знаковима спајати или замењивати само према одређеним језичким правилима (Pavličević-Franić, 2005).

Говор чини основу вербалне комуникације. Говор је систем комбинација гласова у речи и речи у реченице према граматичким правилима. То је сложена способност или скуп бројних способности психофизиолошке природе које су међусобно повезане и условљавају једна другу, а намењене су преношењу говорних порука (Škarić, 1988). Говор као специфична људска способност представља свесну делатност у којој учествује субјект који говори и субјект коме је говор упућен. Значење говора детерминисано је кодом једног језика (систем мноштва знакова и образаца који имају заједничко тумачење и његов циљ је да се ускладе обрасци који се односе на смисао са обрасцима значења), његовом синтаксом (састав и структура реченице) и граматиком (правила по којима се образује реченица).

Говор има семантичку и комуникативну функцију, а служи нам за стицање знања, искуства и деловање (Stančić, 1986). Боја гласа, јачина и ритам говора у мањој су мери под утицајем свесне контроле, него сам садржај говора. На основу гласовних квалитета наставника и ученика, можемо установити њихова емоционална стања, као и прагматичну димензију њиховог говора. Говор се прво појављује у облику унутрашњег говора када се речи и реченице формулишу на представном нивоу. Затим се унутрашњи говор енкодира у систем реченица на основу објективних кодова језика у артикулацију речи, реченица тј. у вербално саопштење. Реч је о експресивном говору који подразумева жељу и намеру да се нека мисао изрази и формулише у вербални исказ на основу граматичких правила. Кад саопштену поруку региструје прималац поруке, тада долази до изражаја рецептивни говор. Рецептивни говор подразумева разумевање туђег говора и прелази исти пут као и експресивни, само обрнутим редоследом: туђи говор се опажа и преводи у личну мисао.

У настави се вербалној комуникацији и оспособљавању наставника и ученика да вербално комуницирају придаје велика пажња. Не треба заборавити чињеницу да знати говорити, не значи и имати развијену способност комуницирања. Према DeVitu (De Vito, 1989) сваки наставник при првом сусрету са ученицима у вербалном контакту мора пазити да: представи себе, усмери разговор и на ученике, омогући ученицима да се укључе у разговор, испољи знакове наклоности према ученицима, шири позитивну енергију, поставља отворена питања, одговара опширније, наглашава оно што је позитивно и тако даље (Bratanić, 1997). Данас, култура говора јесте предуслов да

неко постане компетентан наставник. Истицањем говорне културе наставника никако се не потцењује његова стручна и психолошко-методичка оспособљеност. У циљу остваривања ефикасности наставе од наставника се очекује узоран говор. То подразумева да говор буде осмишљен, сврсиходан, јасан, правилан и гласан. Говорне мане су непожељне у овој професији. Наставник са сиромашним фондом речи или који се изражава у неком популарном „жаргону”, с говорном маном може ученицима бити лош пример за усвајање говора. Наставник треба да развија и негује своју говорну културу јер је она значајан елемент комуникације са ученицима. Изграђена говорна култура наставника омогућава да он буде добар извор информација и такође, предуслов је за квалитетан пренос порука и успешну комуникацију у току наставног процеса.

Успешну вербалну комуникацију ће остварити наставник који:

- Познаје способности и когнитивне карактеристике својих ученика и њима прилагођава формулацију наставних порука;

- Отклонио је све дистракторе пажње: физичке (бука, прејака светлост итд.), когнитивне (поруке које нису повезане са предметом и садржајем градива итд.), социјалне (поједине социјалне процесе и активности у одељењу и сл.);

- Јасно формулише свој исказ, избегава тзв. „подразумевања” у својим исказима, а посебно у захтевима које поставља ученику;

- Покушава да усклади значења која појмовима он сам приписује са значењима која су прихватили ученици, тако што ће повремено проверавати да ли научни појмови који се у настави усвајају имају подједнака значења за све актере („Шта за вас значи? Под тим подразумевам!”);

- Препознаје своју психолошку позадину у комуникацији (предрасуде, очекивања, страхове, акутне и/или релативне трајне емоције и сл.) као и психолошку позадину у комуникацији својих ученика;

- Изграђује стратегије фокусираног и усмереног излагања порука, засноване на добром познавању и садржаја, и начина излагања садржаја, руководећи се захтевима формулисања разумљиве поруке;

- Изграђује и чини стално отвореним све комуникационе канале са и према ученицима: вертикалне, али и хоризонталне између ученика, али и свих актера у учионици (Златић и Бјекић, 2004: 332).

Да би вербална комуникација у наставном раду била квалитетна, наставник као пошиљалац поруке мора да води рачуна о садржају поруке, њеним циљевима, примерености и сложености поруке, о интелектуалним могућностима ученика, о утицају који порука може имати на ученика, о ситуацији у којој се ученик налази у тренутку пријема поруке (Радојевић, 2015). У наставном раду може доћи и до неефикасне вербалне комуникације када наставници упућују поруку коју ученици и не чују, или ако чују, не разумеју или ако је разумеју, често је не прихватају нити она на њих има било какав

утицај. Један од недостатака вербалне комуникације у наставном раду јесте и присутност једносмерне комуникације која се одвија у правцу од наставника ка ученицима што доводи до вербализма (настава се своди на излагање наставника, а ученици су пасивни). Да би се избегао вербализам у настави, неопходно је да комуникација буде двосмерна. Наведено се остварује применом различитих методских поступака који су прилагођени природи наставних садржаја (метод предавања, метода разговора (усмерени, слободни, развојни и импилс разговор), метод дискусије (дискусија на основу теза, случаја, панел дискусија, непосредна и дискусија у малим групама)) (Babić, 1973). Зато можемо закључити да је наставник најзначајнији фактор квалитетне вербалне комуникације. У наставном процесу наставник је најодговорнији за квалитет послате поруке, али и за квалитет пријема и утицаја својих порука. Да би избегао неспоразуме, наставник треба имати у виду разна значења која прате вербалну комуникацију: *формално*, *функционално*, *афективно* и *прототипско* значење. У току излагања наставника *формално значење* вербалне комуникације односи се на оно шта порука значи с обзиром на своју формулацију; *функционално значење* се односи на употребни аспект садржаја о коме комуницирамо; *афективно значење* се односи на емоционалну садржину коју вербални исказ има за примаоца и пошиљаоца поруке и *прототипско значење* подразумева навођење примера по коме вербални исказ служи да укаже на низ сличних ситуација на којима се исто значење може препознати у датим околностима (Suzić, 2005).

Према Брајши, наставник у комуникацији са ученицима мора да планира разговор; свесно води разговор; у разговору води рачуна о васпитно-образовним циљевима и садржајима; осигурава деловање разговора; обликује послату поруку и проверава правилно прихватање поруке (Brajša, 1994). Ако узмемо у обзир чињеницу да је разговор саставни део образовно-васпитног процеса, тада он мора бити планиран, намеран и свесан. Разговор који се одвија између ученика и наставника остварује две функције: трансакцијску и интеракцијску. Прва подразумева пренос информација, при чему је циљ наставника да пренесе поруку ученику – примаоцу поруке, често се односи на активности које се обављају у реалној ситуацији, нпр. наставник објашњава, ученик тражи дозволу да напусти учионицу итд. Интеракцијска функција претпоставља одржавање друштвених и међуљудских односа.

Као што смо већ рекли да је разговор саставни део образовно-васпитног процеса, наставник са ученицима може водити разговор у веома различитим ситуацијама и са различитим циљевима, од којих ћемо навести најважније: подучавање – образовни циљ; обрада наставне јединице или организација неке активности; „дисциплиновање” детета, постављање граница; усмеравање, регулација понашања; процена успешности и образложење процене; подршка, саветовање; наставник би требало да нађе времена за разговор који би посветио искључиво ученику као особи (да се упозна са његовим осећањима, навикама, интересовањима (Миловановић, 2010: 237).

Може се прихватити схватање Гордона да од наставникове вербалне комуникације зависи да ли ће бити застоја у комуникацији са ученицима или ће комуникација бити олакшана. Гордон је навео да застој у вербалној комуникацији настаје уколико наставници користе: наредбе, команде и диригирања; моралисање, савете и готова решења; осуде, критике неслагања и бламирања; етикетирање, ругање и стереотипизирање; интерпретирање, анализирање; испитивање, искушавање и саслушавање. Вербална комуникација ће бити олакшана уколико наставник користи: пасивно слушање (ћутање); потврђивање; активно слушање; благовремено слање повратне информације. Овакав став наставника у комуникацији пружа могућност ученику да буде активан и тим подстиче развој њихових вербалних способности (Гордон, 1989).

На основу реченог, можемо извести закључак да би вербална комуникација у процесу наставе била продуктивна и подржавајућа, а не опструирајући фактор, требало би омогућити:

- Већу слободу у комуникацији – важан корак у развоју вербалне комуникације јесте уклањање осећаја присиле на комуникацију са другима.

- Једноставност и сажетост у изражавању – такав начин изражавања подстиче вербалну комуникацију и доприноси бољем међусобном разумевању.

- Искреност у изражавању – често се дешава да ученици говоре оно што заиста не мисле, узроци оваквог понашања се налазе у страху од изражавања сопственог мишљења, страх како ће то мишљење бити прихваћено од стране осталих учесника комуникације. Улога наставника је подстаћи ученика да изрази искрено мишљење, развијајући свест да су грешке у раду нормална и природна појава.

- Фокусираност на тему разговора – дешава се да ученици, посебно на млађем узрасту, нису довољно концентрисани на садржај комуникације и да с времена на време прекидају комуникацију коментарима који нису у складу са садржајем комуникације. Узроци овакве неодговарајуће вербалне комуникације могу бити различити, нпр.: неразвијеност социјалних вештина код ученика, недовољан фонд знања да би се равноправно узело учешће у комуникацији. Интервенција наставника у овим ситуацијама је неопходна из два разлога: први је да би ти коментари могли скретати пажњу осталих ученика и тиме реметити комуникацију, и други, ученик који даје такве коментаре може бити од стране групе обележен као неозбиљан, чудан и суштински одбачен.

- Равноправан однос у изражавању – чињеница је да се ученици разликују и према ниво комуникативности који поседују и у складу с тим се може десити да ученици нису подједнако укључени у комуникацији. Разлог што се ученик не укључује у комуникацију не мора да лежи у незнању, неспособности, страху, већ у недостатку воље за комуницирањем, или у томе што одређени ученици требају дуже време за вербализацију сопствених идеја. Наставник је дужан у континуираном раду са ученицима подстицати их да прибли-

жно једнако вербално учествују (дискутују, аргументују сопствене ставове, конфротирају се са ставовима других које сматрају неисправним).

– Говор подршке и помоћи – начин вербалне комуникације ученика у процесу наставе не би требао бити обојен критикама, замеркама, већ напротив, наставник би код ученика требао подстицати говор подршке, разумевања и узајамне помоћи како би постављени васпитно-образовни задаци били квалитетно реализовани (Milić, 2004).

НЕВЕРБАЛНА ДИМЕНЗИЈА КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Испитивање невербалне комуникације није привукло толику пажњу истраживача као што је случај са вербалном комуникацијом. Тек у последње време напорима антрополога и психолога, невербална комуникација је стекла признање као темељни и саставни део вербалне комуникације. Сама чињеница да 70% комуникације припада невербалним сигнаlima указује на важност невербалне комуникације. Велики допринос у истраживању невербалне комуникације дали су антрополози Реј Бердвистл и Едвард Хол (Ray Birdwhistell, Edward Hall). Први је поставио теорију кинезике којом је указао да је телесни покрет саставни део комуникације, док је Едвар Хол увео проксемику, којом проучава удаљеност и употребу простора у комуницирању. И један и други тврде да су телесни покрети, удаљеност на којој људи разговарају под утицајем пола, културе средине, понашања партнера у комуникацији и других фактора. Њихова схватања су потврдили Пол Екман и сарадници (Ekman & Davidson, 1994; Ekman & Friesen, 1969) наводећи да постоје правила показивања емоција специфична за сваку културу.

Према енглеском антропологу Морису, невербална комуникација представља средство којим људи преносе информације свесним или несвесним телесним покретима, гестовима или мимиком. На основу те теорије невербална комуникација представља замену за говор, подршку речима и израз расположења комуникатора. Стечени невербални изрази настају као последица самооткривања, смишљеног понављања и несвесног имитирања (Морис, 1998).

Као саставни део вербалне комуникације у настави, јесте невербална комуникација која регулише, допуњава, наглашава и прати вербалну комуникацију. Невербална комуникација, пре свега подразумева културну компетенцију и, за разлику од вербалне/језичке, њено учење не примећујемо. Културна компетенција подразумева скуп знања о начину живота у некој култури, знања о њеним симболичким системима и њеним вредностима. Она се углавном стиче искуством живећи у некој средини, али и учењем елемената на које се наилази у установама формалног образовања (Требјешанин и Жикић, 2015). Свака вербална комуникација у настави биће убедљивија уз примену одмерене гестикулације, мимике и визуелног контакта учесника комуника-

ције. Зато се и каже да је она помоћно средство за подршку вербалне комуникације или замена за њу (Стајчић, 2013). Невербална комуникација је комуникација која се одвија путем невербалних знакова, без употребе речи. Изрази лица, тон гласа, гестови, положај тела или покрети, додир и поглед најчешће су коришћени канали невербалне комуникације који пружају највише података (Henley, 1977; Кнарр & Hall, 1997). У оквиру једног школског одељења могуће је да вербална комуникација изостаје, али је немогуће да изостаје невербална комуникација. Она је увек присутна у школском одељењу. Сама физичка појава наставника и ученика, положај њиховог тела, израз лица, телесни став, простор које заузима тело, сигнали очију, додир, параговор, представљају знакове који други дешифрију, опажају и на свој начин реагују на њих. Наставник са ученицима прво успоставља невербалну комуникацију. Када наставник улази у учионицу, он успоставља интеракцију са ученицима прво невербалним знаковима као што су: физички изглед, поглед, израз лица, осмех, покрети руку и сл. *Физичка појава*, а затим и сви чиниоци који прате физички изглед (начин одевања, држање тела, покрети, изглед и све оно што уочавамо на особи) невербално говоре о ономе с ким контактирамо. Да би наставник био убедљив у комуникацији, мора водити рачуна о свом изгледу, начину одевања, држању тела. У настави наставници врло често *гестовима* замењују речи. На пример: када наставник нешто одриче, главу помера леводесно, а када потврђује, клима главом горе-доле. *Израз лица или фацијална експресија* је саставни део комуникације. У фацијалној експресији емоција значајно место заузимају усне и подручје уста. На основу израза лица наставника ученик може доћи до важне информације, нпр.: наставник прегледа задатак ученика, ученик ће помно пратити његов израз. Ако он не задржи миран и опуштен израз лица, то ће навести ученика на забринутост да је његов задатак лоше урађен. *Телесни став* представља начин на који се држи тело. Телесни став може изражавати став напетости или став опуштености, став наклоњености или став непријатељства, став самоуверености или став понизности, став доминантности или став потчињености, као и друга емоционална стања која наставник тумачи у раду са ученицима. *Простор које заузима тело* представља важан комуникациони знак и уједно указује на чињеницу да свака особа захтева изврстан простор за себе. На основу посматрања понашања ученика у простору наставник може доћи до значајних информација. Такође, и ученици ове знакове одмах дешифрију и у њима препознају смиреност, наклоност, нервозу или нешто сасвим друго. Кретањем по разреду смањује се просторна удаљеност од ученика и то приближавање знак је наставникове наклоности и жеље за помагањем, охрабрењем ученика и сл. Ученици који седе у првим клупама сигнализирају да желе бити укључени у рад, а ученици који седе у последњим клупама сигнализирају да желе бити на дистанци. *Сигнали очију* су важни знаци у комуникацији. Сигнали очију су показатељи о стању пошилаоца и примаоца поруке. Покрети очију говоре о страху, гађењу, слагању или неслагању са оним што је исказано речима. Наставник треба да учи и да се перманентно усавршава за праћење сигнала очију од стране ученика који су

важни за квалитетну педагошку комуникацију. *Парајезик или параговор* представља систем невербалних знакова или гестова који прате вербално изражавање и служе интерпретацији речи у току говора. У парајезичке форме убрајају се: узвици, језичке поштапалице, наглашавање одређених речи, јачина, брзина и ритам гласа. На основу ових параметара процењује се говорник исто као на основу онога што је рекао. „Тих, превише спор говор или прегласан и сувише интензиван говор има мање шансе да буде убедљив. Чист, јасан и гласан говор изазива више поверења од монотоног и тихог излагања” (Taylor, 1984, према: Suzić, 2006: 212).

На основу невербалних знакова ученика (израз лица, тело и глава у пози слушања, гледање у очи наставника), може се установити да ли ученик прати излагање наставник. У различитим наставним активностима као што су понављање, вежбање и оцењивање, где је наглашена активност ученика, невербални знак наставника може бити подстицајан фактор, нпр. климање главом, осмех као знак охрабрења и мотивисања. Невербални знаци представљају веома значајан фактор интеракције и комуникације између наставника и ученика узимајући у обзир и чињеницу да „2/3 људске комуникације чини невербална комуникација” (Suzić, 2005: 204). Према DeVitu, невербалне контакте у настави треба успостављати погледом, осмехом, усмеравањем пажње на другу особу, физичком близином, положајем тела који одаје отвореност, жељу за интеракцијом и тако даље (DeVito, 1989).

Брилхарт и сарадници проучавајући невербалну комуникацију издвојили су следеће функције: допуна вербалној комуникацији, гестови замењују речи, контрадикција вербалним порукама, гестови изражавају наша осећања, гестови у регулацији интеракције и индикација статусних односа (Brilhart, Galanes, Adams, 2001).

Екменова типологија функција невербалне комуникације је прихватљивија и слична типологији коју су дали Брилхарт и сарадници. Према њему, функције невербалне комуникације су:

- Понављање – невербални сигнали могу поновити вербалну поруку;
- Контрирање – вербалне и невербалне поруке које стоје у контрадикцији;
- Замена – невербални сигнали замењују вербалне поруке;
- Надопуна – невербалне поруке допуњују вербалне;
- Акцентивање – невербални сигнали акцентују, наглашавају неки део вербалне поруке;
- Регулација – невербални сигнали регулишу интеракцију у групи (Ekman, 1965, према: Suzić, 2005).

Развој способности невербалног комуницирања код ученика представља један у низу задатака који наставник треба да оствари. Треба имати у виду да ученици долазе из различитих породичних и социокултурних средина које могу имати различит однос према невербалној комуникацији уопште, а могу имати и различите начине невербалног изражавања. Стога је наставник дужан да са ученицима ради на појашњавању различитих облика невербалног изражавања, као и на међусобном разумевању невербалних израза ученика. Рад наставника са ученицима на бољем разумевању невербалне комуникације односи се како на рад са целим одељењем, тако и на рад са ученицима индивидуално. Посебна одговорност у раду постоји са ученицима млађег школског узраста где још увек није изграђен систем невербалних знакова, па им учитељ представља модел понашања и комуникације. Кроз имитирање и подржавање како свесно тако и несвесно, деца почињу да користе одређене невербалне изразе које користе одрасли ауторитети из њиховог социјалног окружења, а посебно учитељ. Пошто је основна улога учитеља а затим наставника да васпитавају децу, тј. утичу на формирање свестране личности, а под тим се подразумева давање знања, вештина и навика, један од важних циљева морао би бити и оспособљавање ученика за вешто комуницирање. Кроз матерњи језик као наставни предмет, деца усвајају знања и вештине из области вербализовања мисли и осећања, јер изучавајући језик и књижевност уз учитеље стичу и вештине правилног изражавања. Међутим, на невербалну комуникацију бивају усмеравани само у ситуацијама када им се, на пример, скреће пажња на непристојно седење у клупи, зевање, држање тела (а и тада се потенцира искључиво ради здравља, а не упућују се на чињеницу да телесни став говори о њима и да треба да науче како својим телом могу комуницирати) итд. Резултати истраживања Радојевић (Радојевић, 2015) упућују да је и код ученика и наставника више изражена способност вербалне него невербалне комуникације. Наставници и ученици мушког пола, показују виши ниво самопроцене вербалне комуникације него наставници и ученици женског пола. Девојчице показују виши ниво разумевања невербалне комуникације од стране наставника у односу на дечаке (Радојевић, 2015).

Група истраживача из САД-а проучавала је место и улогу невербалне комуникације код ученика и дошла до закључка да језик знакова има велики значај за све ученике у одељењу, а посебно за оне ученике који још увек немају флуентност у изражавању. „Говором знакова деца постају способна да са осталима комуницирају без препрека и сем користи које од тога могу имати у настави, стечене вештине им могу бити од користи и у другим животним ситуацијама” (Katz & McClellan, 1997: 90). Истраживања, такође, показују да су ученици, уколико им се за то пружи прилика, у стању развијати и сопствени одељенски или групни говор знакова у циљу ефикасније, брже и лакше међусобне комуникације, и да су склони овом начину комуницирања прибећи кад год им се за то пружи прилика. Ученички говор знакова понекад може бити и неразумљив за наставнике, али то ипак не умањује

значај ове врсте комуникације. Што се тиче пола, истраживања су показала да је један пол бољи од другог у разумевању невербалне комуникације, то јест женски пол се показао бољи у кодирању и декодирању невербалних информација (Hall, 1979; Rosenthal & De Paulo, 1979).

ЗАКЉУЧАК

Вербалну и невербалну димензију комуникације није могуће одвојити и проучавати као два засебна конструкта, већ као један комуникациони конструкт који чини основу наставног процеса. Вербална комуникација у настави се остварује усменим излагањем, разговором, али вербалне информације се преносе путем техничких медија. Вербална комуникација у настави може имати и негативан ефекат, ако се са њоме претерује и ако доминира једносмерна комуникација усмерена само од наставника ка ученицима. Онда долази до слабости која је у дидактици позната као вербализам. Да би се избегао вербализам у настави, неопходно је да комуникација буде двосмерна што се остварује применом различитих методских поступака који су прилагођени природи наставних садржаја. Међутим, при вербалном комуницирању, свака порука која се преноси говором праћена је и невербалним сигнаlima. Одмерена гестикулација, мимика и визуелни контакт са ученицима доприносе и помажу да вербална комуникација буде убедљивија. Узимајући у обзир чињеницу да 2/3 наше комуникације припада невербалној комуникацији, невербални сигнали представљају значајан фактор комуникације и интеракције између ученика и наставника у наставном процесу. Међутим, невербална комуникација је слабо изучен феномен у нашој и светској литератури. Испитивање невербалне комуникације није привукло толику пажњу истраживача, тако да је она остала изван педагошких опсервација потребних теорији и пракси. Правилна употреба невербалних сигнала у наставном процесу представља професионалну вештину која се учи у току школовања за наставнички позив. Неопходно је да наставник посвети пажњу анализирању утицаја невербалних гестова на ефикасност наставе, да прође систем вежби које ће му омогућити да овлада невербалним начином комуницирања. Као практичне импликације могу се издвојити препоруке конкретно за наставничке факултете који припремају кандидате за наставнички позив, за увођењем студијских предмета или програмских садржаја, организовањем разних предавања, радионица, стручних семинара путем којих би се кандидати оспособили за коришћење, познавање и тумачење невербалних сигнала и њихових функција.

Литература

- Babić, G. (1973). *Metode u nastavi: polivalentna primjena metoda u društveno-ekonomskom obrazovanju*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Babić, Z. (1995). *Fonetika i fonologija hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, M. (2014). Inerkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije. *Magistra iadertina*, 9(1), 55–70. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Benoit, M. B. (1997). Violence is as American as Apple Pie. In *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry News*. Washington D.C, AACAP, March/April 1997.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute.
- Brajsa, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi – Mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brilhart, J. K., Galanes, G. J. & Adams, K. (2001). *Effective group discussion: Theory and practice*. New York, McGraw-Hill.
- Бугарски, Р. (1993). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.
- Гордон, Т. (1998). *Умеће родитељства*. Београд: Креативни центар.
- DeVito, J. A. (1989). *The Interpersonal Communication Book*. New York: Harper Collins Publishers.
- Drandic, D. (2012). Interkulturalna kompetencija nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U K. Posavec i M. Sablić (ur.), *Pedagogija i kultra, Zbornik radova Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojinama znanosti o odgoju*, rad štampan u celini, 24–26. jun 2012, Opatija (83–93). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Ekman, P. & Davidson R. J. (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. New York: Oxsford University Press.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2004). Процена комуникационог понашања наставника. У М. Блажич, З. Варга, Р. Грандић, С. Дивљан, М. Илић, Б. Јовановић, С. Максић, Д. Солеша и К. Шпијуновић (ур.), *Комуникација и медији у савременој настави*,

- рад штампан у целини, 17–18. октобар 2003, Јагодина (322–335). Јагодина: Учитељски факултет. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Katz, L.G. & McClellan, D. E. (1997). *Потицање развоја дјечије социјалне компетенције*. Загреб: Едука.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (1992). *Nonverbal communication in human interaction*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Kozić, D., Globočnik Žunac, A. i Bakić-Tomić, Lj. (2013). Neverbalni komunikacijski kanali u nastavi. *Croatian Journal of Education*, 15 (Sp. Ed.1). Zagreb: Učiteljski fakultet, 141–153.
- Kuvač-Kraljević, J. i Palmović, J. (2007). *Metodologija istraživanja dječijeg jezika*. Jastrebsko: Naklada Slap.
- Milić, S. (2004). *Koperativno učenje*. Podgorica: Zuns.
- Миловановић, Р. (2010). *Интеракција и комуникација у васпитном раду*. Јагодина: Clipart.
- Морис, Д. (1998). *Говор тела*. Београд: Народна књига.
- Pedagoški leksikon* (1996). Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pavličić-Franić, D. (2005). Комуникацијом до граматике: развој комуникаijske компетенције у раном раздобљу усвајања језика. Загреб: Alfa.
- Радојевић, Т. (2015). *Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика у основној школи*. Докторска дисертација. Косовска Митровица: Филозофски Факултет.
- Rosenthal, R. & De Paulo, B. M. (1979). Sex differences in accommodation in nonverbal communication. In R. Rosenthal (Ed.): *Skill in nonverbal communication: Individual differences* (63–103). Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- Рот, Н. (2010). *Знакови и значења*. Београд: Завод за уџбенике.
- Требјешанин, Ж. и Жикић, Б. (2015). *Невербална комуникација. Антрополошко-психолошки приступ*. Београд: Завод за уџбенике.
- Stančić, V. (1986). *Psihologija govora*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Стајчић, Н. (2013). Кодови невербалног комуницирања. *СМ – часопис за управљање комуницирањем*, 8(27), 67–8.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Сузић, Н. (2006). Невербална педагошка комуникација. У Ј. Ђорђевић, Х. Кинаслаhti, Н. Петров, М. Блажич, С. Дивљан, С. Ивановић, Р. Петровић и В. Станојевић (ур.), *Развијање комуникационих компетенција*, рад штампан у целини, 23–24. септембар 2005, Јагодина (149–161). Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет.

- Hall, J. A. (1979). *A cross-national study of gender differences in nonverbal sensitivity*. Unpublished manuscript, Northeastern University.
- Hammel, S. (1999). Generation of Loners? Living their Lives Online. In *U. S. News and World Report*, 29th November 1999.
- Henley, N. M. (1977). *Body politics: Power, sex and nonverbal communication*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.

Tatjana S. Radojević

University of Prishtina, temporarily located in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy

Tamara M. Dobrić

University of Prishtina, temporarily located in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy

VERBAL AND NON VERBAL DIMENSIONS OF COMMUNICATION IN EDUCATION

Summary

The goal of this work is to point out the importance of verbal and non verbal dimensions of communication in education. Development of civilization depends on abilities to convey messages verbally, so that new knowledge can be incorporated into the old one. Since school, as an educational institution, is based on this strategy, this simultaneously stresses out the importance of verbal and non verbal communicating. Verbal and non verbal communication cannot be separated or studied as two distinct constructs, but as one communicative construct that lies at the base of educational process. The main means of communication and non-replaceable medium of verbal communication in education is direct speech. During verbal communicating, however, each message conveyed by speech is also accompanied with non verbal signals. Considering that 2/3 of our communication belong to non verbal communication, non verbal signals represent a significant factor of communication and interaction between students and teachers. Apart from essential verbal communication, each teacher who wants first to establish and then develop a quality relationship with a student should focus on non verbal communication, that is on signals he himself sends as well as on the ones sent by students.

Key words: *communication, verbal communication, non verbal communication, teacher, student.*

Биљана Д. Ђорић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ АКТУЕЛНИХ И БУДУЋИХ НАСТАВНИКА**

Апстракт: Оцењивање представља једну од кључних наставничких компетенција, као и основу за напредак ученика у учењу. Циљ овог рада је испитати постојање разлика између наставника и студената – будућих професора технике и информатике у проценама ових компетенција. У раду се такође испитује постојање везе између различитих категорија компетенција за оцењивање и електронског оцењивања. Узорак су чинили студенти Факултета техничких наука у Чачку (29 студената) и наставници основних школа са различитим радним искуством (33 наставника до 10 година радног стажа и 34 наставника преко 20 година радног стажа). Коришћен је инструмент којим се процењују компетенције за оцењивање, као и креирана скала за испитивање процена компетенција за оцењивање у електронском окружењу.

Методом поређења средњих вредности пронађене су статистички значајне разлике за четири категорије процена за које се наставници сматрају компетентнијима. Корелационом анализом утврђено је да постоје позитивне корелације између скоро свих оцењиваних категорија. Закључено је да искуство у наставничкој пракси може утицати на компетенције за оцењивање. Препорука за даље истраживање односила би се на испитивање повезаности стварних компетенција за оцењивање са наставничким проценама, као и ставовима према оцењивању.

Кључне речи: оцењивање, наставници, будући наставници, е-оцењивање.

* biljana.djoric@ftn.kg.ac.rs

** Рад је развијен у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви, перспективе* (број 179026), који се реализује на Педагошком факултету у Ужицу, а који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Оцењивање је једна од кључних компетенција наставника, која у великој мери може утицати на процес учења ученика (Hailaya, Alagumalai & Ben, 2014; Khadijeh & Amir, 2015; Ayalew, 2016). Компетенције за оцењивање дефинишу се као „познавање димензија учења за садржај предмета који се оцењује и познавање метода за оцењивање” (Wang, Wang & Huang, 2008: 449). Други наглашавају познавање садржаја који се оцењује, разлога зашто се то оцењује, познавање метода како спровести оцењивање, проблема који могу настати услед тога и како их превазићи (Alkharusi, 2011). Такође, подстиче се важност способности за валидно и поуздано, транспарентно и фер оцењивање и употребу информација добијених као резултат провере (Lian, Yew & Meng, 2015). Поред тога, као важне, истичу се и вештине за конструкцију и унапређење задатака вишеструког избора и отвореног облика, њихово бодовање, портфолио оцењивање, вршњачко и самооцењивање и континуално формативно оцењивање (Porham, 2009). Ипак, често се процењује да наставници нису довољно спремни за оцењивање ученика (Mertler, 2003).

Поједини аутори сматрају да образовање будућих наставника треба да оспособи студенте за следећа два аспекта оцењивања (Mitrović, 2009): знање о праксама оцењивања у различитим парадигмама и познавање технологије праћења постигнућа, како у реалном, тако и виртуелном контексту.

Без високог нивоа компетентности за оцењивање, наставници не могу да помогну ученицима да постигну више нивое постигнућа (Huang & Zonghui, 2016). Добра пракса оцењивања омогућава (Yamtin & Wongwanich, 2013): прикупљање података ради даљег планирања наставе и унапређења; праћење напретка ученика од почетка до краја школске године; употребу података за одабир одговарајућих наставних метода које су прикладне за ученике; давање ученицима повратне информације у циљу поспешивања разумевања и учења; подстицање код ученика компетенција за самооцењивање и прихватања оцењивања као саставног дела учења; помагање ученицима да постану свеснији свог процеса учења, али и у стицању искуства за различите облике проверавања.

Вилотијевић и Вилотијевић (2015) истичу следеће захтеве за квалитетну евалуацију постигнућа: не вредновати само исход, већ и процес учења; вредновање треба да буде у виду и самовредновања како би ученици могли самостално да прате свој напредак; вредновање мора бити у функцији развојних промена; вредновање треба да обухвати што разичитије методе, технике и инструменте у праћењу постигнућа.

Када је реч о оцењивању у електронском окружењу, оно се сматра кључном компетенцијом наставника у дигиталном окружењу (Eyal, 2012). Стога се препоручују различити алати и приступи за оцењивање. На пример, електронски портфолио омогућава ученицима и наставницима да прате

постигнуће и напредак, а форуми омогућавају оцену квалитета дискусија. Међусобно оцењивање ученика поспешује вештине самооцењивања, а сама организација оваквог оцењивања може бити подржана рачунаром. Тако на пример, блогови који омогућавају постављање садржаја хронолошким редоследом уз могућност додавања коментара, а чиме ученици развијају критичко размишљање, могу бити користан алат.

Компетенције потребне за оцењивање у е-окружењу односе се на (Eyal, 2012): употребу дигиталних алата у свим фазама оцењивања; употребу система за е-учење и база података за прикупљање информација о постигнућу ученика и креирање извештаја; селекцију и тестирање налаза за оцењивање; давање повратних информација у циљу унапређења учења; интерпретацију резултата на основу базе података; употребу података за доношење одлука; комбиновано коришћење више алата за оцењивање; подстицање кооперативног учења, а уједно и формативног оцењивања путем блога, „вики-ја” (wiki), портфолија, форума и сл. обезбеђујући повратне информације. Може се приметити да се компетенције за оцењивање у великој мери допуњују са дигиталним компетенцијама.

Истраживања која су се бавила поређењем компетенција за оцењивање студената и активних наставника налазе да будући наставници у мањој мери процењују или поседују компетенције за оцењивање (Metler, 2003). Због тога, главни циљ овог истраживања је испитати да ли радно искуство у настави доприноси развоју компетенција за оцењивање, односно да ли постоје разлике у проценама компетенција студената и активних наставника. Поред тога, циљ је испитати и међусобне корелације категорија компетенција.

ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Бројна су истраживања која се баве утврђивањем компетенција за оцењивање наставника и студената – будућих наставника Инвентаром оцењивачке писмености (Assesment Literacy Inventory – ALI), насталим на основу Стандарда за наставничке компетенције за оцењивање ученика (Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students) (Plake & Impara, 2003).

Поједини аутори налазе да активни наставници за категорије прописаних стандарда (одабир метода оцењивања, развој метода за оцењивање, администрација и интерпретација исхода учења; употреба резултата за доношење одлука; употреба резултата за одређивање нивоа постигнућа; комуникација о резултатима провере и познавање етичких принципа) немају довољно развијене компетенције (Yamtim & Wongwanich, 2013). Посматрано према нивоима постигнућа, око 80% наставника показало је недостатак компетенција за оцењивање. Други налазе да су наставници најкомпетентнији у подручју администрације, бодовања и интерпретирања резултата, док су најлошији у комуникацији о резултатима теста (Plake & Impara, 2003). Истим инструментом про-

нађене су разлике између будућих и активних наставника (Metler, 2003). Наставници су постигли виши ниво у провери компетенција за оцењивање. Најкомпетентнијим су се показали у категорији администрације, бодовања и интерпретације резултата, док су се као најлошији показали у категорији развоја системских процедура оцењивања. Студенти су били најуспешнији у категорији одабира одговарајућих метода за оцењивање, а најлошији у истој категорији истој као и наставници. Пери (Peru, 2013) у свом истраживању такође користи Инвентар оцењивачке писмености као инструмент за утврђивање компетенција за оцењивање и налази да су наставници који имају од 16-25 година радног стажа били најбољи у употреби резултата за доношење одлука, а најлошији у препознавању неетичких или илегалних дела. Друга студија такође је показала да студенти показују низак ниво компетенција за оцењивање (Beziat & Coleman, 2015). Најнижи ниво постигнућа остварили су за категорије које се односе на комуникацију о резултатима оцењивања, и употреби резултата оцењивања за доношење одлука, а највиши за категорију одабира метода оцењивања. Након спроведеног програма за унапређење ових компетенција резултати су били бољи, али разлика је била статистички безначајна. Други налазе да активни наставници такође показују израженије способности у развоју метода за оцењивање, а најслабије у одређивању нивоа постигнућа (Yamtim & Wongwanich, 2013). Резултати студије која је имала за циљ да утврди ставове наставника према иницијалном утврђивању постигнућа (ради даљег планирања наставе) указују на то да наставници позитивно вреднују овај облик оцењивања, да препознају значај иницијалне провере знања за планирање процеса учења, али и да за иницијално тестирање преферирају писмено испитивање (Antonijević & Nikolić, 2015).

Показало се и то да наставници показују лошији ниво знања, али виши ниво процене компетенција и позитивније ставове према оцењивању у односу на студенте (Alkharusi, Kazem & Musawai, 2011). Иста студија показала је да испитаници који су похађали додатни методички курс компетентнији у оцењивању. Двоседмична радионица за будуће наставнике у области седам прописаних стандарда за оцењивање показала је позитивне ефекте на побољшање компетенција у свим категоријама, а нарочито за одређивање валидности и поузданости тестова (Mertler, 2009). Истраживање које се такође бавило компетенцијама за оцењивање будућих наставника налазе да студенти схватају оцењивање као део учења и поседују тенденције за употребу различитих метода оцењивања и критеријума оцењивања, као и да схватају важност проверавања виших нивоа постигнућа ученика (Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014). Студенти укључени у ову студију су показали да су вешти у интеграцији проверавања и саме инструкције, односно континуираном оцењивању. Међутим, исто истраживање показало је да иако препознају концепте и принципе квалитетног оцењивања, студенти ипак нису спремни за њихову примену. Постоје и тврдње да су наставници у току студија веома мало припремљени за оцењивачку праксу (Mertler & Campbell, 2005). Слично тврде и други аутори који

сматрају да се и поред напора да се студенти обуче за оцењивање, они ипак осећају неприпремљено за то (DeLuca & Bellara, 2013). Будући наставници и у другим студијама показују релативно слабу процену самоефикасности када је у питању оцењивање, чак и након четворогодишње обуке (Volante & Fazio, 2007). Иста студија је показала да се активни наставници разликују у зависности од претходног искуства у процени ових компетенција. Ипак, налази говоре и о томе да студенти процењују курс о оцењивању као утицајан на процену њихове самоефикасности у овој области оцењивачке теорије и праксе (DeLuca & Klinger, 2010, према: Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014).

Са друге стране, наставници који предају различите предмете и они који имају различито радно искуство углавном високо процењују своје компетенције за оцењивање (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani & Alkalbani, 2012). Укупно посматрано највише су процењивали компетенције за комуникацију о резултатима тестирања и препознавање етичких захтева, а најниже за анализе резултата оцењивања. Исто истраживање показало је и то да су поједине компетенције за оцењивање у позитивној корелацији са радним искуством наставника.

МЕТОДОЛОГИЈА

Предмет истраживања су компетенције актуелних и будућих наставника за оцењивање.

Сходно томе, циљ овог истраживања је испитивање да ли постоје разлике у проценама компетенција за оцењивање и проверавање између студената – будућих наставника технике и информатике и наставника са различитим радним искуством. Други циљ истраживања је утврдити да ли постоје корелације између категорија процена компетенција за оцењивање.

Хипотезе истраживања су следеће:

- Постоје разлике између студената – будућих наставника и активних наставника са различитим радним стажом у школи.
- Категорије процене компетенција за оцењивање међусобно корелирају.

За прикупљање података коришћен је упитник. Први део упитника садржао је питања о демографским подацима (статус запослења, година студија, студијски програм, категорије радног стажа). За други део упитника, за потребе овог истраживања коришћен је Упитник о оцењивачкој пракси и вештинама (The Classroom Assessment Practices and Skills Questionnaire) (Koloi-Keaikitse, 2017). Искоришћени упитник у овом истраживању има Кронбахов

коефицијент поузданости (Cronbach's coefficient) од 0,93. Као додатна подскала додата је категорија процене компетенција за оцењивање у електронском окружењу која садржи 15 ставки. Коефицијент поузданости овог дела упитника је 0,97. Упитник у целости, са додатом категоријом електронског оцењивања има поузданост $\alpha = 0,95$, што говори о његовој веома високој поузданости. Проверене су и вредности интерналне конзистености свих скала појединачно. Сви искази су се процењивали на петостепеној скали Ликертовог типа. Инструмент је креиран и у електронској форми, доступан на линку: <https://www.surveymonkey.com/r/85HGDFD>. У Табели 1 дата је структура упитника са примерима ставки.

Табела 1. Структура упитника и примери ставки

Категорије	Пример ставки – Оцените у којој мери поседујете компетенције за...
Критеријуми оцењивања и циљеви	...правично оцењивање свих ученика ...оцењивање конкретних циљева предмета
Вредновање и начини оцењивања	...вредновање труда ученика ...развој рубрика за оцењивање
Статистичка обрада и анализа	...израчунавање централне тенденције резултата ...спровођење анализе задатака
Технике проверавања и доношење одлука	...креирање задатака на вишем нивоу постигнућа ...праћење постигнућа путем портфолија
Есејски задаци	...доследно оцењивање есејских задатака свих ученика
Задаци затвореног облика	...конструкцију задатака затвореног облика
Електронско оцењивање	...прилагођавање начина бодовања задатака могућностима софтвера

Узорак су чинили студенти треће, четврте и пете године и мастер студенти Факултета техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу, као и наставници три основне школе у Чачку. Од укупног узорка ($N = 96$), 29 испитаника су били студенти, 33 испитаника наставници са радним искуством до 10 година, а 34 – наставници са радним искуством преко 20 година. Део студената и наставника упитник су попуњавали електронским путем.

Варијабле истраживања чине *зависне варијабле*, односно седам категорија процена компетенција за оцењивање: Критеријуми и циљеви, Вредновање и начин оцењивања, Статистичка обрада и анализа, Технике проверавања и доношење одлука, Есејски задаци, Задаци затвореног облика и Електронско оцењивање; и *независне варијабле*: године радног стажа, статус запослења.

У истраживању је примењена неекспериментална метода. За обраду података коришћен је програмски пакет SPSS. Од статистичких анализа коришћена је дескриптивна статистика за утврђивање средњих вредности процена компетенција по свим категоријама радног стажа, као и анализа варијансе (ANOVA) за утврђивање разлика између подузорака. За утврђивање повезаности између седам скала коришћена је корелациона анализа.

РЕЗУЛТАТИ

Сprovedена је анализа варијансе средњих вредности (ANOVA), како би се утврдиле разлике у проценама три категорије испитаника (будућих наставника, наставника који имају до 10 година радног стажа и преко 20 година радног стажа). Резултати анализе приказани су у Табели 2.

Табела 2. Разлике у проценама подузорака

Категорије	Године радног стажа					
	С	1–10	> 20	У	F	Sig.
	М	М	М	М		
Критеријуми оцењивања и циљеви	3,94	4,46	4,64	4,36	11,515	0,000**
Вредновање и начини оцењивања	3,89	4,25	4,46	4,22	11,445	0,000**
Статистичка обрада и анализа	3,61	4,01	4,23	3,96	8,718	0,000**
Технике проверавања и доношење одлука	3,89	4,29	4,42	4,21	8,176	0,001**
Есејски задаци	3,90	3,47	3,95	3,77	2,095	0,129
Задаци затвореног облика	4,29	4,26	4,24	4,27	0,028	0,972
Електронско оцењивање	3,55	3,00	2,99	3,17	2,683	0,074

Н (студенти) = 29; Н (0–10) = 34; Н (преко 20) = 33; Н (укупно) = 96

Као што се види из Табеле 2, пронађене су статистички значајне разлике за четири категорије процена: критеријуми и циљеви ($F = 11,515$; $p < 0,05$), вредновање и начин оцењивања ($F = 11,445$; $p < 0,05$), статистичка обрада и анализа ($F = 8,718$; $p < 0,05$) и технике проверавања и доношење одлука ($F = 8,176$; $p < 0,05$). За све четири категорије искусни наставници који имају преко 20 година радног стажа процењују се као најкомпетентнији, док своје компетенције најниже процењују студенти – будући наставници. Нешто другачија ситуација је за категорије које се односе на електронско оцењивање и креирање задатака вишеструког избора, за које студенти најпозитивније оцењују своје компетенције. Међутим, те разлике нису статистички значајне.

На основу средњих вредности појединачних категорија може се уочити да студенти сматрају да су најкомпетентнији за формирање задатака затвореног облика, а најмање за оцењивање у електронском окружењу. Наставници који имају до 10 година радног стажа процењују се као најкомпетентнији у усклађивању циљева и критеријума оцењивања, као и наставници који имају преко 20 година радног стажа. Као и студенти, обе групе наставника најниже процењују умеће оцењивања у е-окружењу.

Пошто су пронађене статистички значајне разлике за наведене четири категорије између студената и наставника са различитим радним искуством, спроведена је накнадна анализа (Dunnett's test), како би се утврдило које се групе међусобно разликују.

Резултати накнадне анализе показују да се студенти – будући наставници разликују у проценама компетенција за све четири категорије и у односу на наставнике који имају до 10 година радног стажа, као и наставнике који имају преко 20 година радног стажа. Највећа разлика је у категорији која се односи на критеријуме оцењивања између студената и наставника са преко 20 година радног стажа ($M = -0,699$). Не постоје разлике између активних наставника у проценама компетенција за ове четири категорије.

Дакле, активни наставници сматрају да боље усклађују циљеве оцењивања и критеријуме, да су компетентнији за вредновање, статистичку обраду и анализу података, као и да су спремнији за примену различитих техника проверавања и доношењу одлука на основу добијених резултата.

Како би се утврдиле везе између категорија компетенција спроведена је корелациона анализа, чији су резултати приказани у Табели 3.

Табела 3. Корелације између категорија процењених компетенција

Категорије	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Критеријуми и циљеви	,578**	,454**	,525**	,042	,123	-,095
Вредновање и начин оцењивања		,730**	,659**	,345**	,272**	,323**
Статистичке обраде и анализа			,716**	,319**	,123	,427**
Технике проверавања и доношење одлука				,402**	,308**	,409**
Есејски задаци					,359**	,494**
Задаци затвореног облика						,346**

2 – Вредновање и начин оцењивања; 3 – Статистичке обраде и анализа;

4 – Технике проверавања и доношење одлука; 5 – Есејски задаци;

6 – Задаци затвореног облика; 7 – Електронско оцењивање

Из Табеле 3 види се да категорија оцењивања у електронском окружењу позитивно корелира са свим категоријама ($r = 0,32 - 0,49$) осим са категоријом Критеријуми и циљеви.

Такође, позитивно умерено и јако корелирају скоро све остале категорије. Изузетак је категорија која се односи на критеријуме и циљеве оцењивања, а која није повезана са компетенцијама за употребу есејских задатака и задатака затвореног облика.

Најјаче позитивне корелације пронађене су за категорију Статистичке обраде резултата и анализе, која је у јакој вези са категоријама које се односе на вредновање и начине оцењивања ($r = 0,73$) и примену различитих техника оцењивања и доношење одлука на основу резултата ($r = 0,72$).

Најслабија (али значајна) је веза између компетенција за вредновање и начин оцењивања и примену задатака затвореног облика ($r = 0,27$).

ДИСКУСИЈА

Резултати овог истраживања делимично су потврдили постављене хипотезе. Наставници и студенти се разликују у проценама компетенција у категоријама постављања критеријума и циљева за оцењивање, вредновања и начина оцењивања, статистичке обраде резултата и анализе, као и техника за проверавање и доношење одлука. За све четири категорије компетенција наставници дају више процене у односу на студенте – будуће професоре технике и информатике. Као највише компетентни процењују се наставници који имају преко 20 година радног стажа, што је и очекивано.

Иако ове разлике нису статистички значајне, студенти дају више процене за категорије које се односе на употребу задатака вишеструког избора и оцењивање у е-окружењу у односу на активне наставнике. Разлог може бити то што студенти у току студија похађају предмете у оквиру којих стичу наведене компетенције (Педагогија, Методика технике и информатике, Докимологија), а у којима се изучавају поступци израде тестова знања, како у папироловка форми, тако и у електронској. У прилог овоме, постоје налази о томе да студенти процењују курс о оцењивању као утицајан на процену њихове самоефикасности у области оцењивачке теорије и праксе (DeLuca and Klinger, 2010, према: Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014). Друга студија у оквиру које је проведена обука показала је да су се студенти после обуке самооцењивали као компетентнији (Gareis & Grant, 2015). Други опет, налазе да студенти своју самоефикасност у оцењивању процењују као лошу и након четворогодишње обуке коју су имали (Volante & Fazio, 2007). Када су испитаници процењивали које би методе оцењивања захтевале додатну обуку, наводили су најчешће

нетрадиционалне методе оцењивања, као што је оцењивање путем портфолија и оцењивање практичних вештина. Опсервационе технике већ сматрају као добро познате. Средње приоритетном обуком су проценили обуке за креирање задатака вишестуког избора и отвореног облика. У складу са тим испитаници проценили су да најчешће користе оне технике за које сматрају да су им највише познате и за које им у мањој мери треба обука. Због тога је потребно детаљније испитати утицај формалног образовања наставника на процене њихових компетенција, али и стварне процене компетенција.

Анализа резултата ове студије је показала да наставници релативно високо вреднују своје компетенције за оцењивање. То није у складу са истраживањима (Регу, 2013) која код наставника који имају од 16 до 25 година радног стажа у настави директно испитују ове компетенције помоћу поменутог инвентара. Наиме, ови наставници су се као најлошији показали у вештинама комуникације о добијеним резултатима, а најбољи у доношењу одлука на основу резултата. Овај налаз је у складу са другим налазима да наставници нису оспособљени за комуникацију о резултатима (Plake & Impara, 2003). Резултати друге студије спроведене у Србији указују на то да око 30% наставника сматра да им је неопходна подршка у развоју компетенција за оцењивање (Mreža RC i CSU Srbije, 2013). Иста студија указује и на то да наставници почетници (у првој години радног стажа) имају тешкоће са вредновањем постигнућа узимајући у обзир индивидуалне способности ученика. Такође, није занемарљив ни проценат наставника почетника који је проценио да има тешкоће у категорисању знања за оцене 2, 3 и 4. Међутим, показало се да наставници који имају од две до пет година радног стажа не знају како да вреднују активности на часу. Постоје и мишљења да наставници имају проблема у одређивању количине знања за најнижу и највишу оцену у настави математике (Шпијуновић и Маричић, 2015).

Ипак, с обзиром на то да се ради о самопроценама, резултате овог истраживања треба узети са резервом. Студије указују на то да студенти немају развијене компетенције за оцењивање (Beziat & Coleman, 2015). Друга студија указује на то да ни наставници ни студенти нису компетентни за развој системских процедура проверавања (Metler, 2003). Са друге стране поједини аутори налазе да наставници дају релативно високе процене за компетенције за оцењивање, а да се као најкомпетентнији процењују у категорији комуникације о резултатима провере (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani & Alkalbani, 2012). Међутим, иста студија је показала да и поред високих процена, наставници показују низак стваран ниво компетенција. Због тога се јавља потреба за испитивањем реалних компетенција за оцењивање код наставника и студената, а да се потом изврши утврђивање повезаности процена компетенција и стварног постигнућа. Изгледа да наставници и студенти теже давању превисоких оцена за своје компетенције за оцењивање. Постоје тврдње да ни наставници ни сту-

денти нису у стању да интегришу теорију и праксу (Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014). Такође, било би корисно утврдити колико наставници користе методе оцењивања за које су оцењивали своје компетенције.

Истраживање у коме је коришћен упитник исти као у овом истраживању (Classroom Assessment Practices and Skills Questionnaire) (Koloi-Keaikitse, 2017) показало је да наставници најпозитивније процењују компетенције за постављање критеријума и циљева, а најниже процене дају за ставке у категорији вредновања и начина оцењивања. У Табели 4 приказани су упоредни резултати претходно спроведене студије и ове студије.

Табела 4. Упоредни приказ средњих вредности добијених у две студије

Категорије	Ова студија – наставници + студенти (М)	Ова студија – само студенти	Претходна студија (М) (Koloi- Keaikitse, 2017)
Критеријуми и циљеви	4,36	3,94	3,65
Вредновање и начини оцењивања	4,22	3,89	2,85
Статистичка обрада и анализа	3,96	3,61	2,88
Технике проверавања и доношење одлука	4,21	3,89	3,23
Есејски задаци	3,77	3,90	3,13
Задаци затвореног облика	4,27	4,29	3,61

Подаци у Табели 7 донекле потврђује претпоставку да наставници и студенти који су учествовали у овој студији имају тенденцију да своје компетенције оцењују као високе. Поређењем средњих вредности за исте категорије које су добијене у другој студији (Koloi-Keaikitse, 2017), може се закључити да наставници и студенти у овој студији дају више самопроцене у свим категоријама. Ипак, треба узети у обзир различитост контекста рада у настави, али и формалном образовању ова два узорка.

Међугрупна анализа разлика у проценама између студената и наставника са различитим радним искуством указала је на то да се студенти разликују од свих наставника, без обзира на године радног стажа, када је реч о компетенцијама за постављање критеријума и циљева, и то са значајно нижим проценама. То је и очекивано, с обзиром на то да ставке покривене овом варијаблом изискују искуство у настави (добро познавање циљева и садржаја предмета, правично оцењивање ученика и сл.). Слична ситуација је и код категорија које се односе на компетенције за вредновање и начин оцењивања (која подразумева вредновање труда и напретка, спровођење међусобног оцењивања ученика, давање повратних информација и сл.); компетенције за статистичку

обраду резултата и анализе; потом процене компетенција које се односе на технике проверавања и доношење одлука које подразумевају способност креирања задатака на вишем когнитивном нивоу, употребу резултата за доношење одлука, дијагностичко проверавање, као и комуникацију о резултатима оцењивања. Категорије наставника различитог радног искуства међусобно се не разликују. То говори да већ сам почетак радног искуства има позитивног утицаја на развој компетенција за оцењивање. До сличног налаза долазе и други аутори – активни наставници се разликују у зависности од претходног искуства у процени ових компетенција (Mertler, 2003; Volante & Fazio, 2007). Дакле, да би се стекле ове компетенције, неопходан је рад у аутентичном наставном окружењу.

Хипотеза о међусобној повезаности различитих категорија компетенција за оцењивање је у великој мери потврђена. Скоро све категорије међусобно позитивно корелирају, а у највећој мери категорије које се односе на вредновање и начин оцењивања, статистичку обраду и анализу резултата, као и категорија која се односи на технике проверавања и доношење одлука на основу резултата. Овај налаз говори о томе да што се наставници и студенти осећају спремним да вреднују постигнуће и дају повратне информације, то се процењују као компетентнији за анализу и статистичку обраду, примену различитих техника проверавања, али и доношење одлука на основу постигнутих резултата. Овакав налаз је очекиван јер су компетенције обухваћене овим категоријама међузависне и тешко их је посматрати одвојено. Процена компетенција за оцењивање у електронском окружењу у највишем степену корелира са компетенцијама за креирање есејских задатака и статистичку обраду података. Ова категорија није повазана са категоријом компетенција за постављање критеријума оцењивања што је и логично с обзиром да се ставке у тој категорији више односе на познавање циљева предмета него саме вештине оцењивања. Статистичка обрада података је у уској вези са употребом рачунара (нарочито када је реч о алатима за е-тестирање), те стога ова повезаност је сасвим очекивана. На пример, неки аутори наглашавају позитиван утицај примене софтверских алата за развој вештина за статистичку обраду резултата и анализу задатака (Wang, Wang & Huang, 2008). Сарачевић и Марковић (2015) указују на важност употребе софтвера за електронско тестирање у настави математике. Из ових налаза се закључује да се вештине за е-оцењивање могу посматрати као саставни део компетенција за оцењивање уопште.

ЗАКЉУЧАК

Ова студија је углавном потврдила претпоставку о постојању разлика у проценама компетенција за оцењивање између студената – будућих наставника технике и информатике и активних наставника. Искуснији наставници се процењују као компетентнији. Међутим, за категорију оцењивања у е-окружењу, као компетентнији се процењују студенти (мада ове разлике нису статистички значајне). Имајући у виду да што су ови студенти будући наставници технике и информатике, виша процена компетенција за оцењивање у е-окружењу не изненађује. Остало је неразјашњено како ову категорију процењују наставници информатике, због чега се указује на значај утврђивања разлика између наставника који предају различите предмете. Поред тога, потребно је додатно испитати утицај педагошко-методичких предмета у формалном образовању студената на њихове самопроцене. Поредићи са студијама које су се бавиле испитивањем компетенција наставника, дошло се до закључка да наставници можда поседују тенденцију ка давању високих самопроцена када је реч о компетенцијама у овој области. Због тога је ово истраживање указало на могућност спровођења анализе повезаности између стварно измерених компетенција и самопроцена.

Другу претпоставку која се односи на међусобну повезаност категорија компетенција за е-оцењивање са осталим категоријама ова студија је такође потврдила. Одатле закључак да су дигиталне компетенције у вези са компетенцијама за оцењивање. Рад у алатима различите намене, као што су системи за електронско учење, софтвери за електронско тестирање, статистички софтвери, друштвене мреже, блогови и сл., проширују наставничке видике о различитим приступима и техникама оцењивања, као и начину анализе и интерпретације резултата учења. Поред тога, употреба технологије у сврхе колаборативног вршњачког учења може подстаћи и ученике на квалитетнију евалуацију и самоевалуацију, а самим тим и ефикаснији процес учења. Због тога, неопходно је да се наставници усавршавају на различите начине, како похађањем информатичких обука, тако и сарадњом са колегама информатичарима.

Ипак, добијени резултати не смеју се генерализовати, с обзиром на величину и структуру узорка – нарочито узорак студената. Потребно је узорак проширити, како бројем студената који похађају и друге наставничке факултете у различитим областима због различитости у студијским програмима које похађају, тако и наставницима на ширем територијалном подручју.

Оно што остаје као општа сугестија за даљи рад јесте испитивање ставова наставника и студената према оцењивању, повезаности стварних компетенција, самопроцена и учесталости примене различитих метода за оцењивање, као и утицаја неформалних и формалних обука на професионални развој.

Литература

- Antonijević, R. & Nikolić, N. (2015). Possibilities and limitations of initial assessment of students' achievement. In S. Marinković (ed.): *Proceedings Teaching and Learning – evaluation of educational work* (155–164). Užice: Teacher-training Faculty.
- Ayalew, M. Z. (2016). Teachers' and Students' Perceptions towards the Practice of Assessment of Learning: Implication for Future Job Performance of Would Be Graduates. *American Journal of Educational Research*, 4(12), 872–877.
- Alkharusi, H. (2011). Psychometric properties of the teacher assessment literacy questionnaire for preservice teachers in Oman. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1614–1624.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. & Alkalbani, M. (2012). Educational assessment attitudes, competence, knowledge, and practices: An exploratory study of Muscat teachers in the Sultanate of Oman. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 217–232.
- Alkharusi, H., Kazem, A. M. & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113–123.
- Beziat, T. L. R. & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25–30.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Г. (2015). Евалуација у репродуктивној и развијајућој настави. У С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* (165–176). Ужице: Учитељски факултет.
- Gareis, C. R. & Grant, L. W. (2015). Assessment Literacy for Teacher Candidates: A Focused Approach. *Teacher Educators' Journal*, 2015, 4–21.
- DeLuca, C. & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356–372.
- Hailaya, W., Alagumalai, S. & Ben, F. (2014). Examining the utility of Assessment Literacy Inventory and its portability to education systems in the Asia Pacific region. *Australian Journal of Education*, 58(3), 297–317.
- Huang, J. & Zonghui, H. E. (2016). Exploring Assessment Literacy. *Higher Education of Social Science*, 11(2), 18–27.
- Khadijeh, B. & Amir, R. (2015). Importance of teachers' assessment literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 139–146.
- Koloi-Keaikitse, S. (2017). Assessment of teacher perceived skill in classroom assessment practices using IRT Models. *Cogent Education*, 4(1), 1281202.
- Lian, L. H., Yew, W. T. & Meng, C. C. (2014). Enhancing Malaysian teachers' assessment literacy. *International Education Studies*, 7(10), 74.

- Mertler, C. A. (2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, Ohio.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101–113.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment Concepts: Development of the „Assessment Literacy Inventory“, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada April, 11–15.
- Mitrović, M. (2009), Obrazovanje budućih nastavnika za praćenje i ocenjivanje u nastavi:perspektive. U V. Jovanović (ur.): *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse*, 8/2 (229–440). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Mreža RC i CSU Srbije (2013). Procena potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem na početku karijere. Retrieved August 5, 2019 from the World Wide Web <http://www.mreza.edu.rs/images/stories/procena/procena.pdf>.
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *Curriculum Journal*, 25(3), 344–371.
- Perry, M. L. (2013). *Teacher and principal assessment literacy*. [Dissertation]. University of Montana.
- Plake, B. S. & Impara, J. C. (1993). Teacher Assessment Literacy: Development of Training Modules. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education: Atlanta, GA, April 13–15.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?. *Theory into practice*, 48(1), 4–11.
- Sarčević M. i Marković Đ. (2015). Predlozi učenja istražvanjem i evaluacija u nastavi matematike posredstvom Java apleta po modelu George-a Poly-a, Međunarodna naučno-stručna konferencija *Kvalitet i izvrsnost u obrazovanju* (319–326). Beograd: Fakultet za primenjeni menadžment, ekonomiju i finansije.
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates'assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770.
- Wang, T. H., Wang, K. H. & Huang, S. C. (2008). Designing a web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51(1), 448–462.
- Yamtim, V. & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998–3004.
- Шпијуновић, К. и Маричић, С.. (2015). Оцењивање у почетној настави математике усмерено на развој и напредовање ученика. У С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* (347–356). Ужице: Учитељски факултет.

Биљана Д. Чорич

Универзитет в Крагуеваце, Факултет техничких наука в Чачаке

РАЗЛИЧИЈА МЕЖДУ БУДУЋИМИ И АКТИВНЫМИ УЧИТЕЛЯМИ В ОЦЕНКЕ НАВЫКОВ ДЛЯ ПРОВЕРКИ И ОЦЕНКИ

Аннотация

Оценка и проверка являются одной из ключевых педагогических компетенций, а также основой прогресса учащихся в обучении. Целью данной работы является изучение различий между учителями и студентами – будущими профессорами инженерных и компьютерных наук в оценке этих навыков. В документе также рассматривается наличие связи между различными категориями компетенций для оценки и электронной оценки. Выборка состояла из студентов факультета технических наук в Чачаке (29 учеников) и учителей начальных школ с разным опытом работы (33 учителя с опытом работы до 10 лет и 34 учителя с опытом работы более 20 лет). Для оценки навыков и оценки использовался инструмент, а также шкала для проверки навыков и оценки в электронной среде.

Методом сравнения средних ценостей, были обнаружены статистически значимые различия для четырех категорий оценки, для которых учителя предполагается более компетентные. Корреляционный анализ показал, что были положительные корреляции между почти всеми оцененными категориями. Сделан вывод о том, что опыт преподавательской практики может влиять на навыки проверки и оценки. Последствием для дальнейших исследований будет изучение взаимосвязи между фактическими навыками для проверки и оценки с оценками учителей и отношением к оценке.

Ключевые слова: оценка, проверка, учителя, будущие учителя, электронная оценка.

Вера Ж. Радовић*
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Невена С. Крстић*
Основна школа „Владислав Петковић Дис”, Београд

ОБЈЕКТИВНОСТ ОЦЕЊИВАЊА У НАСТАВИ – ДОКИМОЛОШКА АНАЛИЗА ФАКТОРА КОЈИ ЗАВИСЕ ОД УЧЕНИКА И ОД НАСТАВНИКА**

Апстракт: У раду су представљени резултати истраживања и критичке анализе фактора који утичу на објективност оцењивања и учесталост њиховог појављивања у наставном процесу. Испитано је мишљење 151 ученика четвртог разреда из три београдске основне школе и 45 њихових учитеља са основним циљем да се евидентирају и анализирају фактори који, према њиховом мишљењу, најчешће утичу на објективност оцењивања те да се изведу импликације за постојећу докимолошку праксу. Методом теоријске анализе идентификовани су фактори који утичу на објективност оцењивања, а дескриптивном методом (скалом процене) испитано је мишљење ученика и учитеља о учесталости појединих фактора. Ученици су издвојили вербалну способност, сналажљивост у перципирању и „читању” учитељевих реакција, јасност одговора, а затим и тип испитивања и хало-ефекат. То су уједно и фактори које су учитељи издвојили по учесталости у наставној пракси, што нас наводи на закључак да је управо мишљење учитеља о утицају неког фактора на оцењивање одраз његовог рада и понашања на часу у тој наставној ситуацији, те да су ученици то и опазили и евидентирали у скали процене коју су попуњавали. То отвара дилеме у дидактичко-методичком поступању учитеља приликом оцењивања рада и постигнућа ученика које би требало да актуелни и будући учитељи препознају, признају и промене у сигурније и објективније поступке оцењивања (формула „3П”).

Кључне речи: *ученик, учитељ, објективност, оцењивање, докимологија.*

* vera.radovic@uf.bg.ac.rs

* nevenakrstic93@live.com

** Рад представља део истраживања која се реализују уз финансијску подршку Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, у оквиру пројекта *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања*, бр. 179020.

УВОД

У низу истраживања и радова из области докимологије исказано је и научно поткрепљено мишљење да је једна од најкомплекснијих, најконтраверзнијих и најкритикованијих педагошких активности – оцењивање рада и постигнућа ученика. Често цитиран у овој области, Н. Хавелка је истакао да „ако постоји само једна педагошка активност на основу које можемо одвојити добре наставнике од оних који су промашили професију, то је оцењивање ученика” (Хавелка, 2000: 185). Са аспекта наставника и очекивања која имамо у односу на њих у савременој настави, могуће је овим Хавелкиним речима, овако издвојеним из контекста, умањити значај јер толико је педагошких активности које одвајају добре наставнике – од планирања наставног процеса преко бројних активности у процесу реализације до вредновања рада и резултата ученика, али и сопственог рада и постигнућа. Међутим, гласови који стижу од незадовољних ученика и родитеља, као и резултати теоријских анализа и емпијских истраживања проблема објективности у оцењивању рада и постигнућа ученика (Гојков, 2003; Гргин, 2001; Качапор, Вилотијевић и Кундачина 2005; Кркљуш, 2016; Матијевић, 2004; Радовић, 2019; Хавелка, 2000; Хебиб и Бауцал, 2003), указују да „добри наставници” заиста јесу они које и пракса и наука сматрају објективним, поузданим, праведним оцењивачима јер иза (или испред према редоследу догађања) те њихове педагошке улоге стоје успешно остварене све друге улоге – и планера и реализатора наставног процеса. Круна или врх пирамиде свих педагошких активности наставника управо је вредновање резултата (ефеката, остварености исхода) васпитно-образовног рада најчешће посматрано кроз оцене рада и постигнућа ученика.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Основно питање од кога се кренуло у овом истраживању и први задатак теоријске анализе јесте идентификација фактора који утичу на непоузданост школске оцене и то оних који зависе од ученика и оних који зависе од наставника. Међу факторима који зависе од ученика издвојили смо јасност ученичког одговора, њихове вербалне способности, снажљивост у перипирању реакција наставника и емоционалну стабилност ученика. Реч је о факторима који неретко зависе један од другог у својим манифестацијама.

Када је реч о ученицима, давно је З. Бујас, разматрајући и данас актуелно питање о могућностима употребе тестова знања у школској пракси, истакао да неодређеност и недовољна јасноћа одговара омогућује различитим наставницима да неједнако интерпретирају исте ђачке одговоре и да их разли-

чито оцене. Нису ретке ситуације да наставник у декодирању одговора ученика у усменом испитивању не схвати сасвим тачно смисао онога што је ученик саопштавао. Узрок је нејасност, неразговорност, или пак непотпуност одговора, па наставник у односу на то како га је разумео, или како га је „превео” и интерпретирао доноси свој суд и оцењује ученика (Бујас, 1943).

Познато је да ученици са израженим вербалним способностима, елоквентнији, који са лакоћом репродукују научене садржаје, обликују садржаје својих мисли у складне, разговетне, јасне целине, без застајкивања, замуцкивања, поштапања, остављају утисак о сигурном, сувереном кретању кроз садржаје. Констатовано је, такође, да нису ретке ни ситуације у којима на оцену утиче способност изражајне идентификације са начинима интерпретације. Односно, више оцене добијају ученици који се изражавају онако како то од њих захтева наставник, или на начин на који се наставник сам изражава, од оних ученица којима ова идентификација са изражавањем наставника не полази за руком, па налазе излаз у сопственом реконструисању и изражавању наученог, схваћеног. Речитост, лако обликовање мисли у јасне целине, оставља утисак сувереног кретање кроз садржаје и сигурног знања. Како наводи Т. Гргин, редовно боље оцене добијају елоквентнији ученици који са лакоћом репродукују научене садржаје, док они који се иначе тешко изражавају и застајкују приликом говорења, муцају, користе поштапалице, добијају слабије оцене. Исто тако, боље оцене на испиту добиће и они ученици који имају способност да прилагоде своје излагање садржаја ономе како то од њих захтева наставник (Гргин, 2001: 24).

Ученици који добро опажају реакције наставника у испитним ситуацијама и коригују своје одговоре, за себе обезбеђују боље одговоре од оних који немају ове способности. Сналажљивији ученици на испиту пажљиво прате реакције наставника (гестове, мимику, друге знаке невербалне комуникације) на сваку изговорену реч, па у складу са тим брзо и неприметно коригују оно што је код наставника наишло на неодобравање. То чине тако спретно и брзо, да често наставник и не буде свестан своје улоге у овим корекцијама.

„Ученик, добар опазач, који се вјешто служи перципираним подацима и који је брз у својим реакцијама коригирања, добит ће на испиту бољу оцјену од својега друга који приближно једнако зна, али нема такве могућности опажања и реагирања” (Гргин, 2001: 25). Дакле, могућност опажања и вештог коришћења перципираним подацима/реакцијама одобравања и неодобравања наставника утиче да се у ситуацији оцењивања знања формира повољнији суд, или бар једнако повољан, као о ученику који има већи обим знања, али није у стању да опажа брзо и неприметно коригује своје излагање у складу са реакцијама наставника (Гргин, 2001).

Емоционална стабилност, односно лабилност, такође се сматра значајним својством које утиче на метријску вредност оцене. „Емоционално слабији ученици слабије пролазе на испитима, него они стабилнији. Емоционална

отпорност чини, дакле, оцену недовољно објективном и недовољно поузданом, а и њена валидност је под знаком питања” (Гојков 1997: 50). У литератури се истиче да лака емоционална узбуђеност позитивно утиче на исходе испита, подстиче ангажовање различитих интелектуалних функција, док јака емоционалност блокира сложеније менталне функције, ствара несигурност и напетост, отежано расуђивање, што поткрепљује налазе Г. Гојков о утицају овог фактора на објективност оцењивања.

Када је реч о факторима који зависе од наставника, евидентирали смо хало-ефекат, грешку централне тенденције, грешку контраста, прилагођавање критеријума нивоу групе, личну једначину, однос наставника према ученицима различитог пола. У ову групу можемо сврстати и факторе који су повезани са техникама оцењивања – типом испитивања, обликом питања и начином прегледања писаних радова.

Проблем објективности у оцењивању најчешће је у учбеницима дидактике „покривен” навођењем и разматрањем грешки у оцењивању, које смо у овој анализи означили као факторе који зависе од наставника. Елементарно знање које би требало да омогући наставницима да препознају те грешке у свом педагошком поступању, те да раде на њиховом превазилажењу, стиче се у току њиховог иницијалног образовања. Због тога се у овој анализи нећемо посебно бавити овим факторима, колико желимо да отворимо питање зашто су ти фактори, које су педагогија, психологија, дидактика, докимологија давно препознале, истражиле, извукле одређене закључке о њиховом испољавању и последицама, још увек присутни у пракси као фактори који утичу значајно на објективност оцењивања. На пример, истраживачи наглашавају да је грешка у процењивању заснована на неоправданој генерализацији и тенденцији да се посебне особине процењују у складу са општим утиском о појединцу. Истичу значај прве импресије на основу које се обично изграђује први утисак, која је пак утемељена на малом броју података, а понекад и на само једном доминантном својству (Бјекић и Папић, 2013). Шта још урадити у иницијалном образовању наставника како би се осветлио проблем хало-ефекта? Да ли ће приступ оцењивању који укључује више комплексније анализе рада и постигнућа ученика умањити дејство хало-ефекта? Г. Гојков наводи да су докимолози идентификовали наставнике којима у процењивању ученика није довољна скала од пет оцена, па је допуњују неким својим међузнцама, како би што ближе изразили свој суд о ученику (Гојков, 1997: 63). У литератури се срећу мишљења да се овакви наставници излажу већој могућности да погреше него што су оне које одређује скала од предвиђених пет ступњева. Извесно је да се формалним решењима не могу решити суштински проблеми у оцењивању. У студији о феминизацији учитељског позива разматрано је и питање како се тај феномен одражава на образовне ефекте и школска постигнућа дечака и девојчица у основној школи. Индикативно је да девојчице константно остварују боље резултате од дечака на свим нивоима образовног система у времену када школа мање-више постаје феминизована средина. То значи да начин рада у

школи одговара више девојчицама него дечацима, да не постоји исти третман ученика различитог пола, јер упркос подједнаким интелектуалним способностима дечаци у оценама заостају за девојчицама. Карактеристично за учитељице јесте и то што у оцену дечака често укључују и оцену њиховог понашања, пажње и сл. и да им оцена веома често служи као средство за одржавање дисциплине у разреду. Иако у типичној школској ситуацији дечаци чешће подбацују у погледу школског успеха него девојчице, они без обзира на школску компетентност одржавају висок ниво самопоштивања и у колективу вршњака успевају да се наметну као лидери (Радовић, 2007: 387). Отворено је и питање о месту оцењивања у укупном развоју личности ученика.

Када је реч о типовима испитивања, наставници често у својој припреми за позив како наводи Гојков, стичу мало системског знања из области докимастике, па и опште докимологије, те у недостатку одређених техника формирају свако своју искуствену технику, често по узору на своје наставнике узоре, уверени да су то најприкладнији начини и поступци оцењивања (Гојков, 2009: 157–158). Т. Гргин из мноштва формираних индивидуалних техника, којих сматра се, у пракси има исто колико и наставника, издваја два типична модела испитивања:

- у коме је наставник на испиту пасиван, те након постављеног питања остаје дискретан, и
- испитивање у коме наставник након постављеног питања потпитањима подстиче, усмерава, наводи на исправан одговор – активан тип (Гргин, 2001: 69).

Наведени налази отварају питање педагошког егоцентризма, недостатка самокритике произашлог из недовољно или неадекватно стечених докимастичких знања. Требало би да у иницијалном образовању наставника посебно место заузима и развој осетљивости наставника за контекст учења и активност ученика у њему и оспособљавање за процену наставних ситуација са становишта примене појединих техника оцењивања и црпљења њихових могућности у тим ситуацијама, поред репродуковања које технике оцењивања постоје, врсте и облици питања и задатака и др.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

Предмет истраживања јесу фактори који утичу на објективност оцењивања у настави. Циљ истраживања је био евидентирати и анализирати факторе који утичу на објективност оцењивања и учесталост њихових појава у наставном процесу, према мишљењу ученика и учитеља. Из постављеног циља произлазе следећи задаци: (1) Евидентирати и анализирати факторе који утичу на објективност оцењивања у настави, према мишљењу ученика. Испитати њих-

ову учесталост; (2) Евидентирати и анализирати факторе који утичу на објективност оцењивања у настави, према мишљењу учитеља. Испитати њихову учесталост; (3) Испитати разлике у мишљењима ученика о факторима који утичу на објективност оцењивања у настави, према полу и успеху ученика; (4) Испитати разлике у мишљењима ученика и учитеља о факторима који утичу на објективност оцењивања у настави.

Уз општу претпоставку о бројним факторима који утичу на неопузданост школске оцене и да ћемо емпиријским истраживањем обухватити оне факторе које смо већ евидентирали као резултат теоријске анализе, а полазећи од задатака истраживања поставили смо следеће посебне хипотезе: (1) Претпостављамо да је хало-ефекат најучесталији фактор који утиче на објективност оцењивања у настави, према мишљењу ученика; (2) Претпостављамо да је вербална способност ученика најучесталији фактор који утиче на објективност оцењивања у настави, према мишљењу учитеља; (3) Претпостављамо да ћемо утврдити статистички значајне разлике у мишљењима ученика према полу и успеху о факторима који утичу на објективност оцене; (4) Претпостављамо да ћемо утврдити разлике између мишљења учитеља и ученика о факторима који утичу на објективност оцене.

У раду су примењене две методе истраживање: метода теоријске анализе и дескриптивна метода. Највећи акценат ставили смо на факторе који утичу на објективност оцењивања у настави, са освртом на резултате досадашњих докимолошких истраживања у домаћем образовном простору и земљама у околини који имају сличну образовну праксу и педагошку историју. Намера у овом истраживању нам је, такође, била да евидентирамо и утврдимо присуство фактора који утичу на објективност оцењивања у настави, као и да проверимо њихову учесталост. До жељених сазнања дошли смо путем истраживања којим смо испитали ученике и учитеље о факторима који утичу на објективност оцене у настави. Интересовало нас је да ли постоје разлике у мишљењу ученика и учитеља, као и да ли постоје разлике у мишљењима ученика с обзиром на њихов пол и успех. Због природе проблема којим смо се бавили користили технику скалирања, а од инструмената користили смо скалу процене Ликертовог типа. Скала процене, коју попуњавају учитељи имала је 14 тврдњи које испитају учесталост следећих фактора који утичу на оцењивање: јасност одговора, вербална способност ученика, снажљивост у перципирању наставникових реакција, емоционална стабилност, хало-ефекат, грешка централне тенденције, грешку контраста, лична једначина наставника, тип испитивања, облик питања и начин прегледања радова. Прве четири тврдње односе се на факторе који утичу на објективност оцењивања у настави и зависе од ученика, следећих 6 тврдњи се односи на факторе који зависе од наставника и последње 3 тврдње односе се на факторе који зависе од технике испитивања. Скала процене коју су попуњавали ученици, има 12 тврдњи, испитује учесталост свих

наведених фактора, осим начина прегледања радова, јер ученици нису ти који прегледају тестове, али искористили смо прилику да овде питамо ученике колико често је оцена коју добијају на тесту мерило њиховог знања.

Фактор прилагођавање критеријума нивоу групе о коме је било речи у теоријској анализи није могао да буде обухваћен нашим истраживањем, с обзиром на то да су испитаници учитељи који имају једно своје одељење и утицај овог фактора не постоји у оваквим околностима, те се није могао ни испитивати.

Структуру узорка чине 151 ученик и 45 учитеља из три основне школе у Београду: ОШ „Владислав Петковић Дис” (55 ученика и 12 учитеља), ОШ „Ђирило и Методије” (54 ученика и 22 учитеља) и ОШ „Стефан Немања” (42 ученика и 11 учитеља). У узорку ученика имамо равномеран однос девојчица и дечака, односно 53,6% девојчица и 56,4% дечака. Ако погледамо структуру школског успеха ученика, видимо да у узорку од 151 ученика имамо највише одличних ученика 71,5%, врло добар успех има 25,2% ученика, док је добар успех остварило 3,3% ученика. Можемо да проблематизујемо неведени податак питањем зашто су докимолошки проблеми најактуелнији када процентуално имамо највећи број ученика са највишим постигнућима, бар по оценама као показатељима.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

У складу са резултатима теоријске анализе, највећи број ученика изјашњава се да је јасност одговора као фактор који утиче на објективност оцењивања присутан у настави, јер на питање колико често непотпуно и недовољно јасно изражавање ученика приликом одговарања утиче негативно на оцену, 88,1% ученика определило се за „понекад” или „увек”. Фактор вербалне способности према мишљењу ученика позитивно утиче на оцену, јер је веома висок проценат ученика (81,5%) који су на питање колико често речитост и сигурно изражавање ученика приликом одговарања утиче на оцену, одговорили са „увек”. Фактор вербалне способности ученика и према мишљењу 88,6% учитеља утиче на оцену приликом одговарања. Како наводи Гргин, досадашња истраживања показују да велики удео приликом формирања оцене, поред знања има и способност ученика да се лако изражава. Већ смо поменули у теоријској анализи Гргинов налаз да речитост, лако обликовање мисли у јасне целине, оставља утисак сувереног кретања кроз садржаје и сигурног знања (Гргин, 1997: 24), а ово истраживање такође показује да ученици осећају присутност и значај овог фактора. То посебно важи за ученике са нижим постигнућима. Добијени резултати показују да постоји разлика према успеху ученика у њиховом мишљењу колико често непотпуно и недовољно јасно изражавање ученика приликом одговарања негативно утиче на оцену. За ученике нижих постигнућа фактор јасности одговора је много значајнији. Разлог

ових резултата лежи и у томе што се ученици са већим постигнућима лакше изражавају и обликују своје мисли, те самим тим ређе долазе у ситуацију да нејасан и непотпун одговор утиче на добијену оцену. Разлика у њиховим одговорима јесте статистички значајна ($\chi^2 = 11,78$, $df = 4$, $p = 0,019$).

Сви учитељи обухваћени истраживањем изјашњавају се да је јасност одговора као фактор који утиче на објективност оцењивања присутан у процесу наставе, јер на питање колико често непотпуно и недовољно јасно изражавање ученика приликом одговарања утиче негативно на оцену, 38,6% учитеља опредељују се за „понекад”, 61,4% за „увек”, док нема учитеља који негирају присуност овог фактора. Добијени резултати у складу су са досадашњим истраживањима која потврђују да неодређеност и недовољна јасноћа одговара омогућује различитим наставницима да неједнако интерпретирају исте ђачке одговоре и да их различито оцене (Бујас, 1943). Ипак, резултати овог истраживања нису охрабрујући, јер изгледа да учитељи који су учествовали у истраживању на јасност одговора не гледају као на фактор који утиче на објективност оцене, већ су заправо мишљења да недовољно јасно изражавање треба да условљава и нижу оцену.

Преко 90,0% испитаних ученика сматра да сналажљиви ученици добијају више оцене приликом одговарања. Дакле, ово истраживање је потврдило резултате досадашњих истраживања (вид. Гргин, 2001): могућност опажања и вештог коришћења перципираним подацима/реакцијама одобравања и неодобравања наставника утиче да се у ситуацији оцењивања знања формира повољнији суд, или бар једнако повољан, као о ученику који има већи обим знања, али није у стању да опажа брзо и неприметно коригује своје излагање у складу са реакцијама наставника.

Преко 90,0% учитеља сматра да сналажљиви ученици добијају више оцене приликом одговарања, односно 56,8% мисли да су такве ситуације понекад присутне, док је 43,2% ученика изабрало „увек” за свој одговор. Нема учитеља који су се изјаснили да сналажљиви ученици не добијају више оцене приликом одговарања, тј. на питања колико често сналажљиви ученици добијају више оцене приликом одговарања, нису одговорили са „никад”. Резултати истраживања су помало изненађујући. Учитељи су мишљења да сналажљивост ученика треба наградити вишом оценом.

Ранија истраживања су показала да емоционалност, стрепња или неуротичност негативно утичу на оцену приликом одговарања у млађим разредима основне школе, тако да емоционалнија деца и деца са јачом стрепњом, постижу слабији успех од емоционалне стабилне (Крнета, 2000: 31). На питање колико често трема, напетост и стидљивост приликом одговарања негативно утичу на оцену ученика, „никад” је одабрало 31,8% ученика, „понекад” је избор 40,4% ученика, док 27,8% ученика одговорило је са „увек”. Скоро 70,0% ученика потврђује присуност овог фактора, што је у складу са ранијим истраживањима, али није занемарљива и готово трећина ученика која

сматра да фактор емоционалне стабилности ученика не утиче негативно на оцену приликом одговарања. Ако узмемо у обзир да већина учитеља (84,1%) мисли да су напетост и стидљивост ученика фактори који утичу на оцену, односно да признају присуство фактора емоционалне стабилности у процесу оцењивања рада и постигнућа ученика, можемо да укажемо на то колико је важно да учитељи препознају емоционално нестабилне ученике и охрабрују их да превазиђу свој проблем.

Када је реч о факторима који утичу на објективност оцењивања и зависе од наставника, најпре ћемо се осврнути на хало-ефекат. Мишљење ученика о томе колико често претходно постигнути резултати и понашање ученика на часу утиче на оцену приликом одговарања је расподељено на следећи начин: 30,5% одговара „никад”, за „понекад” се определило 37,7% ученика, док је „увек” бирало 31,8%. Иако није занемарљив број ученика који не опажају утицај хало-ефекта на оцењивање, закључујемо да је веома изражена присутност овог фактора, јер скоро 70% деце одговара са „понекад” или „увек”. Обесхрабрујуће је то што и 81,8% испитаних учитеља означава хало-ефекат као фактор који утиче на оцењивање рада и постигнућа ученика. С обзиром на то да хало-ефекат зависи од наставника и да се сврстава у факторе који се нарочито могу одразити на објективност оцене, свест наставника о постојању и утицају овог фактора на оцењивања треба да буде присутна. У том контексту наведени резултат можемо тумачити као апел учитељима.

Грешка централне тенденције огледа се у наставниковом настојању да ученичка знања претежно процењује оценама које на лествици заузимају средњишњу позицију, занемарујући притом и веће разлике у квалитету ученичких одговора. У овом истраживању дошли смо до резултата да већи број учитеља (70,5%) на питање колико често учитељ даје оцену 3 када није сигуран како да процени знање ученика одговара са „никад”. То је потврдило и више од половине испитаних ученика (55,0%).

Грешку контраста као фактор који утиче на објективност оцењивања у настави, према мишљењу ученика, испитивали смо кроз две тврдње. Пред ученицима се нашао тврдња „одговарање после ученика који је све знао, повећава критеријуме учитеља” и „одговарање после ученика који је слабо знао снижава критеријуме учитеља”. У истраживању смо, поредећи фреквенције одговора ученика, дошли до резултата да је грешка контраста присутнија у ситуацијама када ученик одговара после ученика који је слабо знао. Учитељи, међутим, сматрају да је грешка контраста присутнија када ученик одговара после ученика који је све знао, чиме нам указују да су склонији грешци подизања (65,9%) него спуштања критеријума приликом оцењивања (54,6%), иако су сами ученици признали да одговор после ученика који је слабије знао може повољно да утиче на њихову оцену. Хи-квадрат тестом утврђено је да постоји статистички значајна разлика у мишљењима дечака и девојчица о томе да одговарање после ученика који је све знао, утиче неповољно на оцену ($\chi^2 =$

6,60, $df = 2$, $p = 0,037$). Грешка контраста је значајнији фактор за девојчице, јер оне сматрају да је његов утицај на објективност оцењивања учесталији и то у ситуацијама када ученик одговара после ученика који је све знао.

Лична једначина наставника, према мишљењу већине ученика, не утиче на оцену приликом одговарања, јер према резултатима истраживања, 56,3% ученика на питање колико често расположење наставника утиче на оцену приликом одговарања, одговорило је са „никад”, за „понекад” изјаснило се 26,5% ученика, а у мањини су остали они (17,2%) који су одговорили са „увек”. Досадашња истраживања личну једначину наставника посматрају као честу грешку оцењивања и показала су да утиче у великој мери на објективност оцењивања, међутим, у овом истраживању личну једначину наставника испитивали смо кроз тезу о расположењу наставника, иако смо свесни да је много других фактора који на њу утичу (наставников замор, његово здравствено стање, личне и породичне бриге, однос ученика према наставнику...), зато резултате које смо добили треба узети са задршком тим пре што ни учитељи не сматрају расположење фактором који често утиче на оцењивање рада и постигнућа ученика (према 65,9% учитеља „никад”). Ипак, треба узети у обзир резултат који указује на то да постоји статистички значајна разлика у мишљењима ученика према успеху о томе колико често расположење учитеља утиче на оцену приликом одговарања ($\chi^2 = 9,79$, $df = 4$, $p = 0,044$). Од укупног броја испитаних 80,0% ученика са успехом добар одговорило је „понекад”, док су се одлични и врло добри ученици чешће опредељивали за „никад”. Можемо да приметимо да ученици нижих постигнућа фактор личне једначине наставника (расположење) на оцењивање сматрају присутнијим у настави, него што то мисле ученици са вишим постигнућима. Остаје нам да се запитамо да ли ученици са нижим успехом покушавају да узрок својих слабијих оцена припишу нерасположеним учитељима или заиста расположење учитеља чешће утиче приликом одговарања ученика са нижим постигнућима.

Облик питања је, сматрају неки аутори, такође значајан фактор којим се утиче на одговор ученика. У претходно поменутих истраживањима истиче се да кратко питање често може бити и недовољно разумљиво, те то може условити погрешан одговор. Испитали смо мишљење ученика о томе колико често су кратка питања која поставља учитељ неразумљива и лоше утичу на оцену. Од укупног броја ученика, 39,7% одговорило је „никад”, 46,4% изјаснило се „понекад”, док је „увек” одговорило 13,9%. Можемо да приметимо да немали број ученика негира утицај овог фактора на оцењивање, односно да су им кратка питања учитеља јасна и разумљива, те даље да не утичу на одговор који дају и оцену коју добијају. Учители су се углавном позитивно изјаснили о улози кратких питања или потпитања у смислу да у већини мисле да таквим обликом питања омогућавају увек (41,7%) или понекад (50,0%) бољу процену постигнућа ученика. Препостављамо да је утицај овог фактора у негативном смислу присутнији у старијим разредима основног образовања, када је потребно дуже питање којим ће се спецификовати оно што се тражи у сложенијем градиву.

Различити начини прегледања ученичких радова утичу на објективност прегледања и изграђивање критеријума. Питали смо ученике за мишљење, колико често је оцена коју добијају на тесту мерило њиховог знања. Од укупног броја ученика, већина ученика (60,3%) се изјаснила за „увек”, „понекад” је бирало 23,8% ученика, а мањи број ученика сматра да оцена добијена на тесту никада није мерило знања (15,9%). Можемо да приметимо да је највећи број ученика задовољан оценом коју добија на тесту и сматра је објективном и сразмерном свом знању, према томе резултати истраживања јесу охрабрујући када је реч о примени теста знања као објективној техници вредновања, уз свест о ограничењима које примена ове технике има ако се знање не процењује и другим техникама (есеј тестовима, усменим испитивањем, практичним радовима).

Учитеље смо питали за мишљење колико често директно оцењивање ученичких радова утиче на објективност оцењивања, затим колико често формиран критеријум оцењивања на основу групе прегледаних радова утиче на прецизнију објективност оцењивања и колико често формиран критеријум оцењивања на основу упоређивања сваког рада са сваким утичу на прецизнију објективност оцењивања. Дошли смо до резултата да већина учитеља (84,1%) сматра да директно оцењивање ученичких радова (на лицу места), утиче на објективност оцено, а да формирање критеријума на основу прегледане групе радова (86,3%), као и формиран критеријум оцењивања на основу упоређивања сваког рада са сваким (91,2%) утичу на поузданост и објективност оцењивања. Наши резултати су охрабрујући и у складу су са ранијим истраживањима која су показала да учитељи јесу свесни да код прегледања, исправљања и оцењивања писаних задатака долази до промене критеријума када наставник редом прегледа, исправља и оцењује, што утиче на објективност. Дешава се да почетни критеријум брзо бива коригован ако су задаци лошије урађени од очекиваног квалитета и обратно. Иако друга два споменута начина изискују више уложеног времена, учитељи су свесни да таквим начином прегледања радова могу бити сигурнији у метријске вредности оцено.

Израчунавањем аритметичке средине одговора наших испитаника на постављене тврдње (Табела 3 и 4) могли смо да уочимо који од фактора су најприсутнији приликом оцењивања у настави према мишљењу ученика, а који према мишљењу учитеља.

Према мишљењу ученика (Табела 1), најучесталији фактори који утичу на објективност оцењивања у настави јесу вербална способност ученика, затим сналажљивост у перципирању учитељевих реакција, потом јасност одговора, следи тип испитивања и хало-ефекат. Фактори који су најмање присутни у наставним ситуацијама јесу грешка контраста и централне тенденције, лична једначина наставника и облик питања.

*Табела 1. Аритметичка средина избора ученика фактора
 који утичу на објективно оцењивање у настави*

Тврдње постављене ученицима	N	Min.	Max.	Mean
Непотпуно и недовољно јасно изражавање ученика приликом одговарања негативно утичу на оцену.	151	1	3	2,18
Речитост и сигурно изражавање ученика приликом одговарања утичу позитивно на оцену.	151	1	3	2,77
Сналажљиви ученици добијају боље оцене приликом одговарања.	151	1	3	2,36
Трема, напетост и стидљивост приликом одговарања смањују оцену ученика.	151	1	3	1,96
Претходно постигнути резултати и понашање ученика на часу утичу на формирање оцене приликом одговарања.	151	1	3	2,01
Учитељ даје оцену 3 када није сигуран како да процени знање ученика.	151	1	3	1,56
Одговарање после ученика који је све знао, утиче неповољно на оцену.	151	1	3	1,46
Одговарање после ученика који је слабо знао повољно утиче на оцену.	151	1	3	1,83
Расположење наставника утиче на оцену приликом одговарања.	151	1	3	1,61
Потпитања која поставља наставник утичу на то да добијем бољу оцену.	151	1	3	2,21
Кратка питања која поставља учитељ су неразумљива и лоше утичу на одговоре ученика.	151	1	3	1,74

Према мишљењу учитеља (Табела 2), најучесталији фактори који утичу на објективност оцењивања у настави су вербална способност ученика, тип испитивања ученика, јасност одговора, сналажљивост у перципирању учитељевих реакција и хало-ефекат. Најмање присутни у настави јесу грешка централне тенденције, лична једначина наставника, грешка контраста и облик питања.

*Табела 2. Аритметичка средина избора учитеља фактора
 који утичу на објективно оцењивање у настави*

Тврдње постављене учитељима	N	Min.	Max.	Mean
Непотпуно и недовољно јасно изражавање ученика приликом одговарања негативно утичу на оцену ученика.	44	2	3	2,61
Речитост и сигурно изражавање ученика приликом одговарања утичу позитивно на оцену ученика.	44	1	3	2,86
Сналажљиви ученици добијају више оцене приликом одговарања.	44	2	3	2,43
Трема, напетост и стидљивост приликом одговарања смањују оцену ученика.	44	1	3	2,07
Претходно постигнути резултати и понашање ученика на часу утичу на формирање оцене приликом одговарања.	44	1	3	2,14
Учитељ даје оцену 3 када није сигуран како да оцени ученичко знање.	44	1	3	1,32
Одговарање после ученика који је све знао, повећавају критеријуме учитеља.	44	1	3	1,89
Одговарање после ученика који је слабо знао, снижавају критеријуме учитеља.	44	1	3	1,66
Расположење наставника утиче на оцену коју формира приликом одговарања ученика.	44	1	3	1,34
Потпитања која поставља наставник утичу повољно на формирање оцене.	44	1	3	2,45
Кратка питања која поставља наставник ученику приликом одговарања су неразумљива и неповољно утичу на одговоре ученика.	44	1	3	1,70

Када упоредимо одговоре учитеља и ученика, видимо да су они у великој мери усаглашени око тога који фактори су присутнији и наставној пракси. Усаглашеност мишљења ученика и учитеља, наводи нас на закључак да је управо мишљење учитеља о утицају неког фактора на оцењивање у наставној пракси његов одраз рада и понашања на часу приликом оцењивања, који су ученици опазили и пренели на нашу скалу процене коју су попуњавали.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Истраживачи су сагласни у мишљењу да при оцењивању ученичког знања у школама делује мноштво субјективних фактора који знатно смањују метријску вредност оцена као показатеља знања. Разлози који су навели истраживаче да се прихвате проучавања проблематике школског оцењивања знања били су у опаženим недостацима оцена у смислу њихове дијагностичке и прогностичке вредности. Из школске праксе познато је да оценама понајпре нису задовољни ученици, често ни њихови родитељи, а у друштву се множе критике да иза одређене оцене не стоје одговарајућа знања. Све је то наводило на закључак да оцене нису ваљани показатељ квалитета знања нити да осигуравају сигурније предвиђање успеха ученика у друштвеним пословима за која се школовањем припремају. Постоје разнолики фактори који могу утицати на објективност оцењивања у настави, а сврставају се у три основне групе: фактори који зависе од ученике, фактори који зависе од наставника и фактори који зависе од технике испитивања.

Проучавајући проблем релације знања – одговори ученика, истраживачи посебно упозоравају на непожељан утицај следећих фактора: недовољна јасноћа и неодређеност одговора, ученикове вербалне способности, његова снажљивост у перципирању реакција наставника, емоционална стабилност и то су фактори који учествују у обликовању ученичких одговора (зависе од ученика). У схватању оцењивања као процеса мерења инсистира се на томе да оцена буде одређена само знањем, односно одговором ученика, а да наставник који се у овом случају сматра мерним инструментом, не утиче на оцену. Међутим, у пракси оцењивања рада и постигнућа ученика то изгледа сасвим другачије, готово обрнуто. Хало-ефекат, грешка централне тенденције, грешка контраста, лична једначина наставника, прилагођавање критеријума нивоу групе, јесу неки од фактора који зависе од наставника. Фактори треће групе зависе од технике испитивања и ту сврставамо тип испитивања, облик питања и начин прегледања писмених радова.

Према мишљењу ученика, најучесталији фактори који утичу на објективност оцењивања у настави јесу вербална способност ученика, затим снажљивост у перципирању учитељевих реакција, потом јасност одговора, следи тип испитивања и хало-ефекат. Фактори који су најмање присутни у наставним ситуацијама јесу грешка контраста и централне тенденције, лична једначина наставника и облик питања.

Према мишљењу учитеља, најучесталији фактори који утичу на објективност оцењивања у настави су вербална способност ученика, тип испитивања ученика, јасност одговора, снажљивост у перципирању учитељевих реакција и хало-ефекат. Најмање присутни у настави јесу грешка централне тенденције, лична једначина наставника, грешка контраста и облик питања.

Када упоредимо одговоре учитеља и ученика, видимо да су они у великој мери усаглашени око тога који фактори који утичу на објективност оцењивања су најучесталији у наставној пракси.

Вербална способност ученика, према мишљењу и учитеља и ученика, јесте најприсутнији фактор који утиче на објективност приликом оцењивања. Ученици осећају да елоквентнији ученици, који се сигурно изражавају, добијају боље оцене. Остаје за размишљање да ли учитељи не обраћају довољно пажње на одговор ученика, па елоквенција и сигурно изражавање ученика „замаскира” незнање ученика и утиче на добијање боље оцене, или су елоквентнији ученици често и интелигентнији, па њихова речитост не утиче на добијање више оцене, већ та оцена представља њихово реално знање.

Такође, према мишљењу ученика и учитеља, високо присутан фактор који утиче на објективност оцене јесте хало-ефекат. Обесхрабрујући је резултат који потврђује да претходни резултати ученика и понашање ученика на часу утичу на добијање оцене. Било би добро да се у наредном периоду поради на информисаности учитеља о утицају који овај фактор може имати на метријску вредност оцене. Надамо се да ће то подићи свест наставника о хало-ефекту, који зависи управо од самих наставника. Када смањимо утицај хало-ефекта на оцењивање ученика, засигурно ћемо имати објективније оцене.

На другој страни, веома охрабрујући резултати до којих смо дошли у истраживању јесу да су се међу најмање учесталим факторима који утичу на објективност оцене нашли: грешка централне тенденције, грешка контраста и лична једначина наставника. Како су ово фактори чији је утицај посебно штетан по ваљаност и објективност оцене, резултат да највећи број ученика и учитеља утицај ових фактора приликом оцењивања је добар корак ка оценама које ће приказивати метријску вредности знања.

Када је реч о разликама у мишљењима између ученика према полу и успеху о факторима који утичу на објективност оцењивања у настави, треба имати у виду да су девојчице осетљивије на грешку контраста, посебно када одговорају после ученика који је све знао, те долази до неоправданог подизања критеријума од стране наставника што неповољно утиче на оцену. За ученике са нижим школским успехом, посебно је значајан фактор јасности одговора, што се може објаснити и тиме што се ученици са већим постигнућима заправо лакше изражавају и обликују своје мисли, те самим тим ређе долазе у ситуацију да нејасан и непотпун одговор утиче на добијену оцену. Осим тога, ученици нижих постигнућа фактор личне једначине наставника на оцењивање сматрају присутнијим у настави, него што то мисле ученици са вишим постигнућима. Питање је да ли ученици своју слабију оцену правдају лошим расположењем наставника, или је овај фактор личне једначине наставника заиста присутнији код ученика нижег школског успеха. Одговоре можемо тражити у реалним наставним ситуацијама, а наведени резултат свакако је подсетник наставницима да у тим ситуацијама не подлегну утицају расположења које може да умањи објективност оцене.

Наравно, када говоримо о проблемима субјективности у оцењивању, морамо узети у обзир и бројна питања која би дати проблем осветлила из разних углова и јасније одређивала у односу на контекст у коме се јавља, мотиве којима се објашњава, као и позиције из којих се види као проблем. Не желимо да симплификујемо значај оцено и оцењивања, већ смо појаве утицаја различитих фактора на објективност у оцењивању издвојили ради њиховог детаљног сагледавања, а треба их посматрати у складу са комплексношћу суштине и значаја оцено. Зато, у извођењу импликација на основу наведених налаза и закључних разматрања добро би било размишљати о њиховом односу са захтевима везаним за метријске вредности оцено и докимолошке принципе оцењивања, при чему се у први ред истиче сам процес учења као квалитетна који се оцено односе. Такође, требало би нагласити да се у овом истраживању ипак ради више о аспекту мерења у оцењивању, који је значајан, али се оцењивање, ипак не своди на мерење, те је за процењивање, вредновање остварења и напредовања ученика потребно и шире захватање квалитета личности ученика и процеса његовог учења, а оцена има и друге функције и аспекте – евалуативну, развојну, мотивациону. У докимолошкој литератури ван домаћег образовног контекста пажња је усмерена не толико на то шта наставници раде колико на саму активност ученика у процесу оцењивања и утицај који оцењивање има на учење ученика изван наставе (вид. на пример Gibbs, Simpson, 2004), као и на оцењивање оријентисано на учење (*learning-oriented assesment*) које подразумева три кључна елемента: задатке оцењивања схваћене као задатке учења, учешће ученика у оцењивању вршњака и у самооцењивању, разумевање повратне информације као информације која вуче учење напред („feedback as feedforward”, Carless, 2007). Сматрамо да би свест о евидентираним факторима и њиховом утицају на процес оцењивања и учења ученика и осветљавање веза међу овим процесима, значајно допринела објективности оцењивања, што је свакако следећи истраживачки задатак докимолозима, односно професионални задатак професорима који учествују у иницијалном образовању учитеља и наставника.

Бројна питања вредновања и оцењивања рада и постигнућа ученика још увек нису решена. Имајући у виду да је оцењивање и вредновање потребно стално осавремењивати, сасвим је јасно да их треба стално проучавати. То и јесу феномени који захтевају стална проучавања, стална студирања уз коришћење добрих искустава и решења у пракси, али и теоријских достигнућа у области педагогије као науке и њених дисциплина. Интересовање наставника за ову тему и разумевање њеног значаја је први корак ка оцењивању које ће имати карактер активности оријентисане на учење (*learning oriented assesment*), а овим истраживањем смо управо настојали да отворимо дилеме у дидактичко-методичком поступању учитеља приликом оцењивања рада и постигнућа ученика које би требало да актуелни и будући учитељи препознају, признају и промене у сигурније и објективније поступке оцењивања (формула „3П”).

Литература

- Бјекић, Д. и Папић, Ж. (2013). *Докимолошки оквири наставе*. Чачак: Факултет техничких наука.
- Бујас, З. (1943). *Тестови знања и могућности њихове употреба у школској пракси*. Загреб: Тискара С. Albrecht.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Гојков, Г. (2003). *Докимологија*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Гргин, Т. (2001). *Школско оцењивање знања*. Јастребарско: Наклада Слал.
- Качапор, С., Вилотијевић, М. и Кундачина, М. (2005). *Умијеће оцењивања*. Мостар: Универзитет „Џемал Биједић”.
- Крнета, Љ. (2000). *Фактори школског успеха*. Бањалука: Бањалука компани.
- Кркљуш, С. (2016). *Захтеви у погледу оцењивања ученика*. У С. Шпановић (ур.): *Дидактичке теме: увод у основношколску дидактику, збирка текстова* (2017–225). Универзитет у Новом Саду: Педагошки факултет у Сомбору.
- Матијевић, М. (2004). *Оцењивање у основној школи*. Загреб: Тiрех.
- Радовић, В. (2007). *Феминизација учитељског позива*. Београд: Учитељски факултет.
- Радовић, В. (2019). Изазови аналитичког оцењивања рада и постигнућа ученика. *Васпитање и образовање*, 44(2), 17–29.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавлека, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, Е. (2003). *Оцењивање за развој ученика*. Београд: Центар за евалуацију Министарства РС.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assesment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66.

Vera Ž. Radović

University of Belgrade, Faculty of Education

Nevena S. Krstić

“Vladislav Petković Dis” Primary School, Belgrade

THE OBJECTIVITY OF ASSESSMENT – A DOCIMOLOGICAL ANALYSIS OF STUDENT AND TEACHER-DEPENDENT FACTORS

Summary

The paper presents the results of research and critical analysis of factors that influence the objectivity of assessment and the frequency of their occurrence in the teaching process. We examined the opinion of 151 fourth-grade students from three Belgrade elementary schools and 45 of their teachers, with the primary goal of identification and analysing the factors that, in their view, most commonly affect the objectivity of the assessment with pedagogical implications for existing teaching and learning practice. We used theoretical analysis to identify the factors that affect the objectivity of the assessment, and the descriptive method (rating scale) to examine the opinion of students and teachers about the frequency of these factors.

Students identified verbal ability, resourcefulness in perceiving and “reading” the teacher’s reactions, clarity of response, and then the type of questioning and the halo effect. These are also factors that teachers have identified in terms of frequency in teaching practice, which leads us to conclude that the teacher’s opinion on the influence of these factors on assessment reflects his/her work and behaviour in these teaching situations, and that students have noticed this, recorded in the scale of the assessment they were filling in. This opens dilemmas in the didactic-methodical activities of teachers in evaluating the work and achievement of students, which current and future teachers should recognize, acknowledge, and changes to safer and more objective assessment procedures (“RAC” formula).

Key words: *student, teacher, objectivity, assesment, docimology.*

Милан С. Комненовић*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет

СТАВОВИ УЧЕНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ О ОЦЕЊИВАЊУ*

Апстракт: Процес вредновања постигнућа ученика у школи представља незаобилазни део васпитно-образовног процеса који се реализује на основу донетих правилника о оцењивању. Вреднује се ниво и квалитет постигнућа ученика, као и ангажовање ученика у настави. Процес оцењивања се састоји од праћења и вредновања рада ученика у свим областима наставе на основу постављених критеријума. Чин оцењивања је комплексан и по питању улога у којој се наставник налази – он је у улози онога који оцењује, односно вреднује знање ученика, а истовремено представља и „мерни инструмент”. Резултати овог сложеног процеса могу довести до осећања незадовољства и нелагодности код ученика што може изазвати смањивање мотивације за учење. У овом истраживању испитујемо ставове и мишљења ученика средње школе о школском оцењивању, односно испитујемо како ученици процењују објективност оцењивања од стране наставника и како оцена утиче на мотивацију ученика за учење. Узорак истраживања чине ученици неколико средњих школа са територије Поморавског округа, а истраживање је засновано на дескриптивно-аналитичкој методи и техникама анкетирања и скалирања. Главни закључци истраживања су да више од половине ученика позитивно процењује наставничке поступке приликом оцењивања, као и да оцена представља снажан мотив за рад ученика у наставном контексту, али не и најважнији. Епитет најважнијег елемента за испитанике представља знање.

Кључне речи: ставови ученика, оцењивање, средња школа, школски успех.

* milankommenovic92@gmail.com

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

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Као интегрални део васпитно-образовног рада, школско оцењивање представља сложен процес који се односи на вредновање постигнућа ученика. Вреднује се ниво стечених знања и вештина, као и квалитет и ниво ученичке активности у оквиру наставних и ваннаставних активности (Антонијевић, 2014), док Гојков наводи да се под појмом оцењивање сматра „поступак којим се прати васпитно-образовни рад ученика и развој ученика и одређује ниво који је ученик постигао” (Gojkov, 2009: 18). Исти аутор наводи да је важан сегмент оцењивања својеврсни облик мерења који се заснива на субјективним техникама и поступцима. Хавелка оцењивање представља као низ педагошких активности помоћу којих се анализира на ком нивоу „одређена активност ученика, или исход те активности, има својства која су постављена као циљеви васпитно-образовног рада” (Havelka, 2000: 165), односно оно обухвата праћење рада ученика, мерење и вредновање ученичког напретка и давање повратних информација које имају мотивациону улогу (Антонијевић, 2014; Малинић и Комленовић, 2010). Горе наведене етапе омогућују да се процес оцењивања континуирано прати, док је истовремено овај процес сачињен из две основне функције – функције у односу на ученике и функције у односу на наставнике и наставу. Функције оцењивања у односу на ученике садрже више повезаних функција:

- 1) *Информативна функција* – Наставници праћењем рада ученика дају информације о процесу напредовања у учењу и истовремено пружају подршку ученику да самостално увиди исходе сопственог рада.
- 2) *Инструктивна (развојна) функција* – Наставник предлаже или заједно са учеником дефинише наредне кораке у учењу. Овај вид договора о следећим корацима представља подршку учењу и напредовању ученика.
- 3) *Мотивациона функција* – Представља повезивање информативне и инструктивне функције, односно ова функција се огледа у поступцима и коментарима наставника којима подиже самопоуздање и заинтересованост ученика.
- 4) *Евалуативна функција* – Наставник анализом и вредновањем долази до општег суда о успеху ученика у односу на дефинисане критеријуме. Тај суд показује где се ученик налази на дефинисаној скали оцена које су мера његовог успеха.

Функције оцењивања у односу на наставу садрже три повезане функције:

- 1) *Информативна функција* – Приказивање података о успеху ученика;
- 2) *Аналитичко-евалуативна функција* – Повезивање активности усредсређене на конкретне наставне садржаје са критеријумима за проценивање успешности;

- 3) *Корективно-иновативна функција* – Ова функција се огледа у акционом плану који наставник заједно са ученицима и другим наставницима прави за следећи наставни период (Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003).

Објективност у оцењивању се може постићи помоћу предвиђених образовних исхода и стандарда, односно помоћу формативног и сумативног оцењивања који су усмерени на исходе процеса учења, док се разлика између ова два оцењивања види у њиховим улогама у наставном процесу (Малинић и Комленовић, 2010).

Формативно оцењивање има карактеристику усмеравајуће активности (Хавелка, Хебиб, Бауцал 2003). Оцењивање се одвија у процесу учења, а информације које из оцењивања добијају наставник и ученик могу довести до промена активности и планирања наставе што доводи до унапређивања процеса учења (Brookhart, према: Маринковић, 2014). Формативно оцењивање има и улогу превентивне мере јер може благовремено указати на евентуални неуспех ученика, будући да региструје податке о успеху и тешкоћама у учењу ученика.

Сумативно (закључно) оцењивање вреднује остварене исходе у одређеном периоду, односно показује колики је учинак ученика у погледу овладавања садржајима и исходима школског програма (Малинић и Комленовић, 2010). Најчешће се овај облик оцењивања примењује на крају неког образовног процеса. С тим у вези, Хавелка, Хебиб и Бауцал одређују две основне функције сумативних оцена: (1) сведочење о врсти и нивоу школске спреме и (2) селекција кандидата у ситуацијама када је школски успех један од критеријума (Хавелка, Хебиб, Бауцал, 2003). Исти аутори наводе смислену повезаност формативног и сумативног оцењивања као две врсте оцењивања које произлазе једна из друге јер се сумативна вредност оцене добија оценама које су дате у формативном облику.

Мотивација, такође представља веома битан фактор школског успеха ученика. Она је сложени психички процес покретања, усмеравања и регулисања активности усмерених ка одређеном циљу, док се мотивација за учење одређује као тежња ученика да „академске активности доживи као смислене и вредне и/или као средство за долажење до академских добити” (Trebješanin, 2009). Мотивација за учење се постепено развија у активностима које ученици најпре срећу у контексту школског учења, а како би ова врста мотивације била развијена, мора постојати квалитетан подстицај у школској средини (Trebješanin i Šefer, према: Лалић Вучетић, 2016). Како би се добио што квалитетнији подстицај у школи, сегменти мотивације ученика за школско учење морају бити интегрисани у целокупан рад наставника (Trebješanin i Šefer, према: Лалић Вучетић, 2016), односно учеников школски рад је у зависном положају у односу на ставове које ученици формирају о школском учењу, који у себи садрже когнитивну, конативну и емоционалну функцију. Поред наведених фактора/мотива, важан предуслов за рад ученика у школском окружењу

представља и школска оцена. (Станивук, Скубан, Богдановић 2015). Према *Правилнику о оцењивању ученика у средњој школи* (2015), оцена представља објективну и поуздану меру напредовања и развоја ученика и показатељ је квалитета и ефикасности рада наставника и школе у остваривању прописаних циљева, исхода и стандарда постигнућа. Школско постигнуће ученика има великог утицаја на даљи рад ученика, а начин на који наставник саопштава ученику информације о оцени треба имати позитивну конотацију (приказивање ученичких постигнућа) како би се постигао жељени мотивациони циљ (Blumenfeld; Hunter; Urdan & Barker; према: Станивук, Скубан и Богдановић 2015).

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

Проблем истраживања представља оцењивање ученика у средњој школи. *Предмет истраживања* представљају ставови и мишљења ученика средње школе о објективности школског оцењивања и о томе како оцена утиче на мотивацију за рад, док *циљ истраживања* представља испитивање ставова ученика средње школе о школском оцењивању. Из овако постављеног и одређеног циља, изводимо следеће *задатке истраживања*:

- 1) Испитати како ученици процењују објективност наставника приликом оцењивања;
- 2) Испитати ставове ученика о утицају оцењивања на мотивацију за учење;
- 3) Испитати статистичку значајност разлика у ставовима ученика с обзиром на пол, школски успех и школски разред.

Независне варијабле овог истраживања представљају пол, школски успех и школски разред ученика средњих школа, док *зависна варијабла* истраживања представља став ученика према школском оцењивању. *Општа* хипотеза истраживања је да ученици имају позитиван став према школском оцењивању. На основу задатака истраживања, дефинисане су посебне хипотезе:

- 1) Више од половине испитаника процењује поступке наставника приликом оцењивања позитивно;
- 2) Већина ученика сматра да оцењивање има велики утицај на активно учешће и ангажовање ученика у настави, као и да оцењивање има утицаја на мотивацију за учење;
- 3) Не постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика с обзиром на пол, школски успех и школски разред.

Из области статистичког закључивања, анализирали смо фреквенције и проценте, док су из области статистичког закључивања коришћени Ман-Витнијев тест и Крускал-Волисов тест. *Истраживање* је засновано на дескрип-

тивно-аналитичкој методи и техникама анкетирања и скалирања. Инструмент је конструисан за потребе истраживања и у његовој структури доминирају питања једноструког избора и скале ставова Ликертовог типа. Ајтеми су формулисани тако да се подаци могу представити на номиналној и ординалној скали мерења, док је испитивање било спроведено анонимно како би се обезбедила искреност испитаника и на добровољној основи. Испитаници су ученици средње школе, укупно 297 ученика II, III и IV разреда из следећих средњих школа: Средња школа Свилајнац (100 испитаника), Пољопривредно-ветеринарска школа са домом ученика Свилајнац (100 испитаника) и Техничка школа Деспотовац (97 испитаника), односно приближно исти број испитаника по питању заступљености полова (Табела 1).

Табела 1. Пол испитаника

	Женски	Мушки	Укупно
f	151	146	297
%	50,8	49,2	100,0

Када је у питању расподела испитаника по узрасту, односно школског разреда који наши испитаници похађају, можемо рећи да је узорак у задовољавајућој мери усклађен (Табела 2).

Табела 2. Школски разред испитаника

	Други	Трећи	Четврти	Укупно
f	84	105	108	297
%	28,3	35,4	36,4	100,0

Што се тиче школског успеха наших испитаника, у истраживању доминира врло добар, односно одличан успех ученика, али су заступљена и остала два позитивна просека (Табела 3).

Табела 3. Школски успех на крају прошле године

	Довољан	Добар	Врло добар	Одличан	Без одговора	Укупно
f	2	62	127	105	1	297
%	0,7	20,9	42,8	35,4	0,3	100,0

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Прва целина питања имала је за циљ да истраживање перцепције ученика о објективности школског оцењивања, док је циљ другог дела питања био преиспитивање проблема школске оцјене као фактора мотивације за учење. Наредна табела представља одговоре на прво истраживачко питање, односно питање о томе како ученици процењују објективност оцењивања (Табела 4).

Табела 4. Одговори испитаника на питања у вези са објективношћу оцењивања

		Потпуно нетачно	Углавном нетачно	Делимично тачно	Углавном тачно	Потпуно тачно	Без одговора	Укупно
Наставници користе оцјену као дисциплинску меру.	f %	30 10,1	48 16,2	95 32,0	80 26,9	42 14,1	2 0,7	
Наставници се при оцењивању ослањају на оцјене ученика из других предмета.	f %	70 23,6	68 22,9	78 26,3	52 17,5	29 9,8	/	
Наставници представљају ученицима критеријум на основу којег ће оцењивати њихов рад.	f %	18 6,1	24 8,1	70 23,6	92 31,0	88 29,6	5 1,7	
Поред показаног знања, наставници оцењују и ангажовање и напредовање ученика.	f %	9 3,0	23 7,7	46 15,5	108 36,4	111 37,4	/	297 100,0
Наставници редовно и благовремено оцењују како би ефикасније пратили процес учења код ученика.	f %	30 10,1	52 17,5	101 34,0	80 26,9	33 11,1	1 0,3	
Наставници обавештавају ученике о наставним садржајима који ће се проверавати на писменој провери.	f %	11 3,7	16 5,4	55 18,5	83 27,9	132 44,4	/	
Наставници најчешће оцењују престрого.	f %	26 8,8	57 19,2	117 39,4	59 19,9	37 12,5	/	
Наставници најчешће оцењују благо.	f %	61 20,5	78 26,3	104 35,0	39 13,1	14 4,7	1 0,3	

		Потпуно нетачно	Углавном нетачно	Делимично тачно	Углавном тачно	Потпуно тачно	Без одговора	Укупно
Наставници поједине ученике оцењују вишим оценама од заслужене.	f %	24 8,1	34 11,4	53 17,8	76 25,6	108 36,4	2 0,7	
Наставници поједине ученике оцењују нижим оценама од заслужене.	f %	52 17,5	57 19,2	54 18,2	51 17,2	78 26,3	5 1,7	297 100,0
Наставници оцењују у складу са показаним знањем ученика.	f %	20 6,7	30 10,1	95 32,0	88 29,6	63 21,2	1 0,3	

Подаци из приказане табеле показују да ученици исказују висок степен слагања око става да наставници користе оцену у дисциплинске сврхе (преко 40% ако две највише категорије посматрамо заједно), а истовремено чак 32% ученика исказују неодређени став. Овакве резултате налазимо и у неким од претходних истраживања у којима је утврђено да наставник користи оцену у дисциплинске сврхе (Малинић и Комленовић 2010; Хавелка, Хебиб, Бауцал, 2003). Мало другачији став ученици изражавају у тврдњи да се наставници ослањају на оцене из других предмета (23,6% ученика то изричито исказује), али зато постоји велико слагање код констатације да наставници представљају своје критеријуме рада (преко 60%). Ученици изражавају изузетно позитиван став по питању наставничког оцењивања целокупног учинка, не ослањајући се само на показано знање (преко 73%, што је уједно и највећа усаглашеност процене на целом упитнику), док наставничко редовно оцењивање ради ефикаснијег праћења напретка ученици процењују различито – више од трећине испитаника (34%) су одабрали 3. категорију, односно *Делимично тачно*, док се као прва позитивна категорија по броју одабраних одговора истиче 4. категорија, *Углавном тачно* (скоро 27%). Преко 72%, гледајући две највише категорије заједно, налазимо код ајтема који показује да наставници обавештавају ученике о садржајима који ће се писмено проверавати, што указује на то да велики број наставника поштује *Правилник о оцењивању* у овом сегменту.

Помоћу наредна два ајтема, покушали смо да добијемо одговоре за исти став помоћу два приступа, односно тражили смо од ученика да искажу своје мишљење о томе да ли је наставничко оцењивање престрого или благо. Удео одговора код испитивања става о критеријуму наставничког оцењивања је подељен – 28% ученика исказује да наставници нису престроги, 32,4% каже да су ригорозни приликом оцењивања, док највећи број испитаника заузима индиферентни став за ову тврдњу (39,4%). Код обрнутог става, односно става да су наставници благи приликом оцењивања, највећи удео одговора јавља се у

два негативна става (преко 46%), што значи да ученици процењују своје наставнике као престоге у оцењивању. Индиферентни став заузима 35% испитаника, док око 18% ученика овај ајтем оцењује са две највише категорије. Чак 62% испитаника износи став да наставници поједине ученике оцењује вишим оценама од заслужене, што указује да ученици сматрају да наставници поједине ученике на неки начин фаворизују при оцењивању. Подељене ставове налазимо код обрнутог става – става да наставници поједине ученике оцењују нижим оценама од заслужене, односно преко 43% ученика то потврђује, док око 37% ученика то демантује. Овакве резултате налазимо и код других истраживача који констатују да је ретка појава јединственог критеријума оцењивања (Gojkov, 2009; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003). Последњи ајтем који је у вези са проценама ученика објективности наставничког оцењивања доноси другачију расподелу одговора у односу на претходна два са којима је повезан. У две највише категорије слагања, преко 50% испитаника износи став да је наставничко оцењивање у складу са показаним знањем ученика, док 32% испитаника заузима неодређени став по овом питању, што потврђује нашу прву хипотезу да више од половине испитаника процењује поступке наставника приликом оцењивања позитивно.

У наредној табели, представили смо скуп питања која се односе на други истраживачки задатак, односно који се тиче проблема школске оцено као фактора мотивације за учење.

Табела 5. Одговори испитаника на питања у вези са оценом као мотивом за учење

		Потпуно нетачно	Углавном нетачно	Делимично тачно	Углавном тачно	Потпуно тачно	Без одговора	Укупно
Сматрам да је ученицима важније знање од оцено.	f %	61 20,5	40 13,5	38 12,8	22 7,4	133 44,8	3 1,0	
Добијем већи подстицај за учење када наставник образложи дату оцено.	f %	38 12,8	31 10,4	83 27,9	75 25,3	69 23,2	1 0,3	
Наставници похваљују ученике када констатују напредак у постигнућима.	f %	23 7,7	20 6,7	77 25,9	84 28,3	92 31,0	1 0,3	297 100,0
Потрудим се да научим више о предмету када добијем похвалу од наставника.	f %	35 11,8	33 11,1	81 27,3	66 22,2	82 27,6	/	

Подаци из Табеле 5 показују да испитаници у великој мери сматрају да им је важније знање од оцене, преко 52% (гледајући две највише категорије заједно). Са друге стране, више од трећине (34%) то негира бирајући одговоре из две најниже категорије. Што се тиче добијања подстицаја за учење када наставник образложи оцену, наши испитаници су већином одговорили позитивно на дату констатацију (48,7%). Међутим, није мали број ученика који су свој став означили са *Делимично тачно* (27,9%). Такође, велики број одговора у највишим категоријама бележимо код ајтема који је испитивао да ли наставници похваљују ученике за њихов напредак у постигнућима (59,3%), али се јавља и не тако мали број (25,9%) испитаника који су неодређени, односно 14,4% њих овај став негира.

У наредној табели приказана су два ајтема која, такође, испитују став ученика о утицају школске оцене за будуће учење, односно приказали смо како ученици процењују своје понашање у ситуацијама када сматрају да су оштећени и награђени (Табела 6).

Табела 6. Приказ понашања испитаника у ситуацијама када су оштећени и награђени

	Како се осећаш када добијеш нижу оцену од заслужене?			Како се осећаш када добијеш вишу оцену од заслужене?		
	Губим вољу за учењем.	Улажем труд и напор да поправим оцену.	Равноду- шан сам, учим као раније.	Трудим се да учим више како бих оправдао оцену.	Учим као и раније.	Губим вољу за учењем.
f	148	61	83	124	160	9
%	49,8	20,5	27,9	41,8	53,9	3,0
	Без одговора					
f		5			4	
%		1,7			1,3	
Укупно	f	297				
	%	100,00				

Дате вредности у горњој табели показују да скоро половина испитаника губи вољу за учењем када добије нижу оцену од заслужене, 20,5% ученика казује да улажу труд како би поправили оцену, док је скоро 28% испитаника равнодушна на добијену нижу оцену од заслужене. Када смо ученике питали за њихов став у ситуацији која је супротна од претходне, односно када добију вишу оцену од заслужене, дистрибуција одговора се поделила на два од три понуђена одговора – 41,8% се потруди више како би оправдало добијену

оцену, а скоро 54% испитаника учи као и раније. Из овакве расподеле одговора, можемо извести закључак да оцена умногоме утиче на школско учење, односно да оцена као фактор мотивације за учење има веома висок утицај на наше испитанике. Тај утицај се препознаје и када ученици сматрају да су награђени и када сматрају да их је наставник датом оценом на неки начин оштетио. Овакав резултат налазимо и у истраживању Малинић и Комленовић (Малинић и Комленовић, 2010) које показује да ученици губе мотивацију за учење када добију нижу оцену од заслужене (55,09%), док виша оцена делује подстицајно на ученике (69,04%). Следећа табела представља приказ рангирања три елемента који су важни за учење наставних предмета. Тражили смо од испитаника да ове три категорије рангирају од најважнијег до најмање важног елемента за њихову мотивацију за учење.

Табела 7. Рангирање елемената по важности за мотивацију за учење

		Најважнији елемент	Мање важан елемент	Најмање важан елемент
Заинтересованост за наставни предмет, садржај (тему) и активност.	f	73	117	70
	%	24,6	39,4	23,6
Потреба за знањем, променом и активношћу.	f	107	88	65
	%	36,0	29,6	21,9
Оцена.	f	80	55	125
	%	26,9	18,5	42,1
Нема одговора	f		37	
	%		12,5	
Укупно	f		297	
	%		100	

На захтев да рангирају елементе за мотивацију, потпуно је одговорило 260 испитаника (од 297). Подаци из табеле указују на то да наши испитаници као најважнији елемент који их мотивише за учење сматрају потребу за знањем (36%), а као други најважнији елемент испитаници наводе оцену (26,9%). Заинтересованост за наставни предмет, садржај и активност као најважнији елемент одабрало је 24,6% ученика, а овај елемент има највећи удео одговора у средњем рангу (*мање важан елемент*) са 39,4%. Елемент оцене као мотивације за учење је у овом рангу добио најмање одговора (18,5%) док је елемент потреба за знањем добио скоро 30%. У рангу који представља елемент који је за ученике најмање важан за мотивацију најмање одговора добио је елемент који означава потребу за знањем (21,9%), док други елемент по фреквенцији

одговора јесте елемент заинтересованости за наставни предмет, садржај и активност (23,6%). Оцена као мотив за учење је најмање важан елемент за преко 42% испитаника што је у складу са одговорима које смо добили на ајтему *Сматрам да је ученицима важније знање од оцене* (Табела 5). На основу одговора испитаника можемо да констатујемо да смо потврдили и нашу другу хипотезу истраживања да оцењивање има утицаја на мотивацију за учење.

Трећи задатак истраживања представља утврђивање статистички значајних разлика у ставовима ученика с обзиром на пол, школски успех и школски разред. У Табели 8 представљен је део резултата Крускал-Волисовог теста на основу којег се утврдила статистички значајна разлика у погледу једног става у односу на варијаблу школски разред испитаника.

Табела 8. Резултат Крускал-Волисовог теста

Наставници користе оцену као дисциплинску меру.	
школски разред	
χ^2	10,913
df	2
p	0,004

Крускал-Волисовим тестом (Табела 8) утврђено је постојање статистички значајних разлика у погледу става да наставници користе оцену као дисциплинску меру у односу на школски разред ученика, док смо употребом М-В теста утврдили постојање статистички значајних разлика за став да наставници обавештавају ученике о наставним садржајима који ће се писмено проверавати у односу на пол испитаника (Табела 9).

Табела 9. Резултат Ман-Витнијевог теста

Наставници обавештавају ученике о наставним садржајима који ће се проверавати на писменој провери.	
пол испитаника	
U	8585,000
z	-3,505
p	0,000

Уколико се упореди медијана мушких и женских испитаника, можемо закључити да се женски испитаници у већој мери слажу са тврдњом да настав-

ници обавештавају ученике о градиву које ће се писмено проверавати јер је расподела вредности М већа него што је код мушких испитаника (Табела 10).

Табела 10. Приказ медијана за ајтем у односу на пол

Наставници обавештавају ученике о наставним садржајима који ће се проверавати на писменој провери.	
Пол испитаника	Медијана
Женски	5,00
Мушки	4,00
Укупно	4,00

Накнадним испитивањем Ман-Витнијевим U тестом нађене су статистички значајне разлике у погледу става да наставници користе оцену у дисциплинске сврхе између ученика II и III разреда, односно II и IV разреда (Табела 11). Разлике су се показале статистички значајним и након Бонферијевог прилагођавања ($p = 0,05/3 = 0,017$).

Табела 11. Накнадно тестирање помоћу Ман-Витнијевог теста

Наставници користе оцену као дисциплинску меру.		
	школски разред	
	II – III разред	II – IV разред
U	3209.500	3570.500
z	-3.131	-2.620
p	0,002	0,009

Вредност величине утицаја при поређењу ученика II и III разреда средње школе износи $r = 0,23$, односно при поређењу ученика II и IV разреда $r = 0,19$, што према Коеновом критеријуму (Cohen, 1988: 22) подразумева слаб ниво утицаја са тежњом ка средњем (Табела 12).

Табела 12. Величина утицаја према категорији школски разред

	школски разред	
	II – III	II – IV
$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$	$\frac{-3,131}{\sqrt{187}}$	$\frac{-2,620}{\sqrt{192}}$
Укупно	- 0,23	- 0,19

ЗАКЉУЧАК

Што се тиче процена ученика о објективности оцењивања, више од половине испитаника констатује да наставници представљају критеријуме рада као и да наставници оцењују целокупан рад ученика, а не само показано знање. Ученици истичу да их наставници обавештавају о наставним садржајима који ће се писмено проверавати, али истовремено процењују своје наставнике као престоге у оцењивању. Испитаници су исказали да наставници немају јединствен критеријум оцењивања за све ученике, али је интересно да је више од половине испитаника исказало став да је наставничко оцењивање у складу са показаним знањем ученика. Забрињавајуће је то да наставници у великој мери злоупотребљавају оцену у дисциплинске сврхе. Овај податак није новина будући да су се слични резултати јављали и у истраживањима која су рађена пре нашег (2003. и 2010. године).

Код другог задатка запазили смо да су сви дати ставови ученика повезани и да произлазе једни из других. Наиме, ученици се осећају задовољније када наставник похвали њихов напредак, истовремено (последично) улажу више труда за учење наставног предмета из кога су добили похвалу, а такође се осећају мотивисано и подстакнуто када наставник образложи дату оцену, дакле када им наставник даје упуте шта су добро савладали у наставном градиву и где још има места за напредовање.

Колико оцена утиче на мотивацију за учење, показују следећи подаци: скоро половина испитаника губи вољу за учење када добију нижу оцену од заслужене, а када добију вишу оцену од заслужене, скоро половина испитаника се потруди више како би оправдала добијену оцену. На крају, када смо испитанике замолили да рангирају елементе учења по важности, елемент који испитанике највише мотивише за учење јесте потреба за знањем, док се као други елемент издвојила заинтересованост за наставни предмет, а најмање важан елемент који мотивише испитанике за учење представља оцена.

Наравно, треба напоменути да постоји могућност да ученици дају социјално пожељне одговоре на ово и друга питања која су у вези са рангирањем оцене насупрот знању. Међутим, претпостављамо да је анонимност анкетирања позитивно утицала на одабир реалних одговора код ученика. На основу резултата истраживања, можемо извести закључак да оцена итекако представља снажан мотив за рад ученика у наставном контексту, односно у процесу учења, али оцена не сме бити циљ за себе, већ само подстицај који доприноси већим васпитно-образовним постигнућима.

Литература

- Antonijević, R. (2014). Istraživački rad pedagoga u funkciji unapređivanja procesa vrednovanja postignuća učenika. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, 30–31. januar 2014, Beograd (58–62). Beograd: Filozofski fakultet i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Gojko, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov”.
- Лалић Вучетић, Н. (2016). Улога наставника у мотивисању ученика за учење. У Ј. Теодоровић (ур.), *Унапређивање квалитета образовања у основним школама*, 14. октобар 2016, Београд (141–153). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Малинић, Д. и Комленовић, Ћ. (2010). Оцењивање из перспективе ученика. *Настава и васпитање*, 59(4), 511–525.
- Маринковић, С. (2014). Оцењивање и развој компетенција ученика. *Настава и васпитање*, 37(3), 437–450.
- Правилник о оцењивању ученика у средњој школи* (2015). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 68/15.
- Станивук, Љ. Скубан, С. и Богдановић, И. (2015). Ставови ученика техничке школе о оцени из физике и мотивација за учење садржаја физике. *Настава и васпитање*, 65(4), 735–751.
- Требјеџанин, В. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Uciteljski fakultet.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2003). *Оцењивање за развој ученика*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved Jun 2 2019. from the World Wide Web <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>.

Milan S. Komnenović

University of Priština with temporary Head Office in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy

HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TO THE PROCESS OF EVALUATION

Summary

The process of evaluating students' accomplishments in school is an inevitable part of the educational process which is performed based on certain assessment regulations. The level and the quality of a student's accomplishment is assessed, as well as the student's engagement in lesson activities. The evaluation process comprises of the observation and the assessment of student's work in all of the instructional fields based on the standardized criteria. The act of evaluation is also complex in terms of the roles that the teacher takes on – the teacher becomes the person who evaluates, assesses the student's knowledge, but he also becomes a 'measuring instrument'. The results of this elaborate process might have a negative effect on the students, they can lead to the students feeling unsatisfied or unpleasant, which can in turn cause a lack of motivation needed for learning.

In this study, the attitudes of high school students to the process of evaluation (grading) will be examined; in other words, there will be a study on the general attitudes of students to the current evaluation system, their attitudes on the feasibility, reliability, effectiveness and validity of evaluation in schools, the impact of evaluation on the instruction process and how the evaluation impacts the motivation to learn. The research sample is comprised out of students coming from different high schools that are located in the Pomoravlje region. These students attend different types of schools, that is to say, different educational profiles. Finally, the study is based on descriptive analysis, scaling and a questionnaire.

Key words: *students' attitudes, evaluation, high school, school achievements(success).*

Boris Černilec*

Zavod za gluhe in naglušne, Ljubljana, Slovenija

Mara Cotič*

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, Slovenija

THE BASIC SYSTEM OF INDIVIDUALISATION AND DIFFERENTIATION IN SLOVENIA

Abstract: The article presents the system of individualization and differentiation of pupils in classes in Slovenian basic schools. In schools we wish namely to provide instruction that leads to quality and lasting knowledge, taking into account individual differences in abilities, interests, and motivation among learners. With new conceptual solutions of the Slovenian education system the need for grouping and greater enactment of differentiation was justified with higher social and economic education requirements, more humane social and private relations, and requirements for greater efficiency and rationality of school work.

Key words: *basic school, teaching and learning, individualisation, differentiation, homogenous and heterogeneous groups, knowledge.*

INTRODUCTION

The basic goal of education in Slovenia is to shape an independent and reflective and responsible individual who relies on the acquired quality knowledge as well as on social and other skills. The quality of knowledge also gets assured by designing the planning, transmission, and assessment of knowledge at different levels, in consistence with taxonomies that are adequate for individual subject areas. Education follows the principles promoting objectivity, critical attitude, and plurality. Teachers and other educational workers are professionally autonomous; also assured is autonomy of institutions within the education system. Equity in education system is understood as equality of educational opportunities for the individual. Social justice allows inequality of the outcomes of individuals, provided they have all been assured equal opportunities to achieve them. Inequalities of achievements of individuals result from their free choices, abilities, and the invested effort. Every individual is entitled to quality performance of the learning process

* boris.cernilec@zgnl.si

* mara.cotic@pef.upr.si

through which they are assured the attainment of quality knowledge and education. In the classroom pupils are guaranteed their basic needs for security, belonging, participation, self-esteem, and creativity (Krek & Metljak, 2011).

To assure quality learning and teaching that leads to quality and lasting knowledge, simultaneously taking account of individual differences among learners, is the basic issue of grouping, differentiation, and individualisation of learners. With the new conceptual solutions of the Slovenian education system (Krek, 1995) the need for grouping and greater implementation of differentiation was justified with higher social and economic requirements, more humane social and interpersonal relations as well as with requirement for increased effectiveness and rationality of school work. Teaching and learning differentiation is the measure with which learners are organised into temporary or permanent smaller homogenous or heterogeneous learning groups according to their specific differences. The objectives of learning are tailored more to the needs of individual learners or of the group; this is why in the classroom social and individual educational objectives can be attained better. With teaching and learning individualisation in the classroom the teacher discovers, acknowledges, and develops individual differences among learners. The teacher adapts the otherwise unified, common teaching to the peculiarities, needs, desires, interests, and inclinations of each individual pupil (Strmčnik, 1993).

VARIOUS TYPES OF DIFFERENTIATION

Instead of legally formal nature of differentiation, differentiation as an educational principle has been gaining ground in Europe, on which permanent assistance to pupils in attaining learning objectives and personal development is based (Medveš, 1999). Strmčnik distinguishes between three types of differentiation, which is *external*, *internal* or *flexible*.

With the term external differentiation the kind of organisation of learning is denoted where pupils are, usually according to their abilities, pace of progress, and interest, more or less administratively grouped into more homogenous, spatially separated, more permanently performance oriented learning groups with unequal educational goals, contents, and further educational opportunities, usually with separate staffs (Strmčnik, 2001). Characteristic of externally differentiated learning environment is minimum variation of learning opportunities, narrow area of elective options, and a low level of adaptation of the learning process in terms of content and didactic approaches. This leads to performance based selection of pupils so they are able to adapt to the learning environment given in advance. The model presupposes that the developmental and learning abilities of a pupil are given in advance and thus unchangeable.

The shortcomings of grouping pupils are mitigated by limiting the number of levels, by limiting the number of subjects undergoing differentiation, and by more

democratic selection of pupils. On the basis of interviews and consultations, apart from the grades and the learning performance, teachers, parents and pupils themselves should have more say on the selection of the appropriate level. Schools are advised to take more account of learning motives, interests, attitudes to the subject, and of the learner's social environment. If in a particular subject a student falls into a less demanding class, this does not mean that she or he would not be able to succeed at a higher level in another subject. Also the formal option of moving from one level to another during the school year is proposed as a means to achieve greater flexibility of this differentiated learning form (Strmčnik, 1987).

Internal or didactic differentiation preserves learning groups that are mixed, heterogeneous in terms of belonging of pupils and of their learning abilities, while their diverse individual abilities, desires, and needs are taken into account in the framework of teaching from the front, group work, work in pairs, or individual learning with the support of more individualised learning assistance. Internal differentiation has common basic educational objectives and relatively equal pace of learning and progress. Internal differentiation is based on the principle that in their personal development pupils are provided similar ways, they are exposed to similar developmental factors, but at different pace, quality, extent, and the level of independence; that the more the learning is successful, free, problem-solving and experience based, the greater the motivation of learners. It is possible to achieve all these relations by means of the individualisation of learning objectives and of didactic-methodological procedures, of assignments, support, motivation, and of methods of work (Strmčnik, 1987, 2001).

Internal differentiation is usually performed within heterogeneous classes in all forms of work with the support of individualisation. Internal differentiation includes adapted and combined methods and forms of work, techniques, aids, and learning technology, objectives and standards selected according to child's needs as well as syllabi and teachers' assistance within and outside the classroom (Galeša, 1995).

Due to diversity internal learning differentiation and individualisation is very complex. Thorough professional training of teachers is necessary along with quality and varied didactic aids and materials as well as classes with smaller number of pupils or smaller groups (Lesar, Čuk & Peček, 2005).

The concept of flexible learning differentiation includes all the implementation models ranging between external and internal differentiation. Characteristic is the interweaving of heterogeneous and homogenous, larger and smaller learning groups, basic and more advanced teaching, partial organisational, spatial, and temporal separation of learning groups, more coordinated planning and greater division of work, more mutual discussion about learning problems and achievements, where comments of pupils and of their parents are more seriously taken account of. The most frequently it is about classes taking place in heterogeneous learning groups most of the time, where all the pupils of a class

receive basic knowledge, while part of learning and teaching takes place at different levels of demand in more homogenous, as a rule smaller groups. It is important the time of separation of pupils into more homogenous smaller groups is limited. The shorter the time the pupils spend in segregation, the lesser danger there is of losing contacts between the pupils of the same class and year and of their isolation (Strmčnik, 1987).

The development of individualisation and of learning differentiation in Slovenia in the period 1999 to 2011

The conceptual solutions of the education system are presented in the White book on education in the Republic of Slovenia (Krek, 1995). The White book tries to provide adequate answers to the calls for systemic change of education based on the totality of social change in Slovenia and in particular on the need to overcome the identified shortcomings of the previous school system.

The principle of equal opportunities while taking account of individual differences among children and the principle of the right to choice and to otherness are the principles according to which every learner must be provided opportunities for optimal development of potentials. Every pupil must also be assured systematic acquisition of knowledge, while at the same time individual differences in the pace and way of development and learning must be taken into account. This is why different types of differentiation and organisational and didactic forms must be developed that will take account of the particularities and differences in the pace of child's development, of his or her talents and of the pace of progress. In this way pupils can be assured more quality and lasting knowledge and successful conclusion of schooling. The White Book (Krek, 1995) proposes the following implementation solutions of learning differentiation and individualisation by individual education cycles and grades.

In the first two education cycles external differentiation is not performed. Didactic differentiation is carried out with all its modifications.

In the second education cycle diverse forms of internal flexible differentiation are gradually introduced, namely different combinations of basic and advanced teaching. In the subjects where the said forms of differentiation (at least in two subjects – mathematics and foreign language, but also possible in Slovenian) pupils spend most of the time in their home classes (heterogeneous groups) where they are engaged with the basic learning material and a maximum of a quarter of the lessons in homogeneous groups where teaching takes place at different levels of difficulty.

In the third education cycle partial external differentiation is carried out. Pupils are grouped in homogeneous groups according to levels of difficulty in maximum three subjects and in relation with elective subjects. In the seventh grade pupils are not allotted into levels of difficulty in classes but only in the form of more

pronounced internal and flexible differentiation. In the said year pupils are also more intensely monitored, which is of help with the grouping in the eighth grade. In the eighth and in the ninth grade teaching takes place at three levels of difficulty in at least two (mathematics, foreign language) and maximum three subjects (mathematics, foreign language, Slovenian).

The criteria for grouping are: the results of external (national) examination in the sixth grade, the performance in these subjects in the seventh grade and the wishes, as well as the interests of pupils and of their parents. Taking into account the aforementioned criteria and professional advice at school, learners decide on the level of difficulty. Pupils can move from one level to another at the end of each assessment period, and, exceptionally, during an assessment period.

The new concept of learning differentiation and individualisation was followed by a new concept of assessment of pupils in basic school.

In the subjects where teaching and learning takes place at different levels of difficulty, the pupils get assessed with all the numerical marks from 1 to 5. Numerical marks are labelled according to the level of difficulty, e.g. 5A, 5B, 5C. In this way the assessment is at least partly adapted to the learning abilities of pupils, while at the same time their increased motivation is assured as the range of marks they can attain is not narrowed down just to the range 1 to 3 or 3 to 5 and the like.

At the end of grades eight and nine the marks labelled according to the level of difficulty must be adequately weighted. Thus e.g. the marks 5A, 5B, and 5C do not represent the same absolute value, of which also pupils and their parents must be aware. National knowledge tests are composed to measure the standard of knowledge that pupils must attain in order to successfully conclude basic school.

Following the conceptual design of the new basic school, its normative foundations were laid with the Basic School Act (*Zakon o osnovni šoli*, 1996) and experimental implementation started gradually in 1999. In the section on the organisation of learning and teaching in the nine-year basic school also teaching at different levels is outlined.

In the first, the second, and the third grade the teacher differentiates the work with pupils according to their capabilities (internal differentiation). In the fourth, the fifth, the sixth, and the seventh grade the work in the classroom is organised as basic teaching, where teaching at different levels of difficulties can only be organised in mathematics, foreign language, and Slovenian and that to the extent of maximum a quarter of the number of periods allotted to these subjects (flexible differentiation).

Basic teaching takes place at one level of difficulty, while differentiated instruction takes place at two or more levels of difficulty.

In the eighth and in the ninth grade teaching and learning in Slovenian, mathematics, and in the foreign language takes place at different levels of difficulty (external differentiation).

Pupils are divided into levels of difficulty at the end of the seventh grade. The conditions for the organization of teaching and learning at different levels of difficulty are set out more in detail in the Rules on detailed conditions for organizing teaching at levels in the 9-year basic school (Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli, 1999), which was adopted prior to the beginning of the experimental introduction of the nine-year basic school itself.

Instruction at different levels of difficulty in the last two years of the nine-year basic school is the greatest novelty. Teaching and learning at different levels of difficulty is carried out in homogenous groups and it takes place at one of the three levels of difficulty defined with the objectives or standards of knowledge in the syllabi. Learning group is a form of uniting pupils from different sections of the same year. The number of levels can be reduced in schools with a smaller number of pupils or in schools with only one section of the same year and in schools where teaching and learning takes place in multigrade classrooms. In the last two years of basic school instruction at different levels of difficulty is carried out in all lessons of mathematics, Slovenian, and foreign language.

In the last assessment period of the fourth grade and in years 5, 6, and 7 flexible differentiation is applied in at least one and in the maximum of three subjects, the number of lessons may, however, not exceed a fourth of the total number of lessons allotted yearly to each of the subjects.

The school must inform parents on time in which subjects flexible differentiation will be carried out and about the ways of dividing pupils into learning groups. The pupil opts for a learning group after consulting parents and the teacher. The pupil can change the learning group at any time during the school year.

Regarding the selection of the level of difficulty the school presents the parents particularly the objectives or the standards of knowledge at individual levels of difficulty as defined by the syllabi, the ways of assessment in classes at different levels and of defining the final mark, professional bases for counselling in the selection of the level of difficulty, the fact that the pupil can select different levels of difficulty in different subjects, the options of transition between the levels of difficulty, organisational aspects of the performance of teaching at different levels, and the envisaged deployment of personnel.

In advising the pupils the choice of the level of difficulty the school takes into account the mark attained in the particular subjects, participation and achievement in knowledge contests and achievement in different extracurricular activities and in other activities at school and outside school. Transition between levels of difficulty in the last two years is defined on the basis of marks or points in individual assessment periods.

Consistently with the norms and standards in basic school a group more is organised for teaching at different levels of difficulty than the number of sections in the same year. Also here there are certain specificities concerning smaller schools or

schools with a lower number of pupils in a section. Assessment of knowledge and progression of pupils is adapted to partial external differentiation, transition between levels, and taking account of the outcomes of national testing of knowledge along with the final mark in the ninth grade.

In the eighth and in the ninth grade the knowledge of pupils in the subjects where teaching and learning takes place at different levels of difficulty is assessed with points on a 1 to 10 scale. If the pupil attains standards of knowledge at the first level of difficulty, she or he gets maximum 6 points, for attainment of standards at the second level of difficulty she or he gets maximum 8 points and for attainment of standards at the third level of difficulty 9 or 10 points. The marks are recorded in the grade-book in points on the 1 to 10 scale.

The teacher helps the student to reach and exceed the standards of knowledge at a particular level of difficulty. For demonstrated knowledge a student attending classes at the first or second level of difficulty may also receive a higher number of points than the number determined for each level of difficulty. A higher number of points can be received if at the assessment of knowledge the pupil demonstrates standards of knowledge defined as those pertaining to higher levels by the syllabus. At the end of lessons in the school year, points are converted into marks, as follows:

Table 1. Conversion of points to marks

Points	1	2, 3, 4	5, 6	7, 8	9, 10
Mark	1	2	3	4	5

In the subjects where teaching and learning takes place at different levels of difficulty the teacher forms the assessment in points at the end of the school year. The teacher assesses to what extent the pupil attains the standards of knowledge defined by the syllabi taking into account the points the pupil has received in the subject in the course of the school year. The teacher then converts the mark in points into the final numerical mark according to the above table.

In the subjects where the pupil takes final examination of knowledge, the final mark for the subject in the ninth grade is formed when the pupil has a positive mark with which the teacher assesses the pupil's knowledge in the subject in the ninth grade and a positive evaluation from the final examination of the knowledge in this subject. The final mark is the average of both ratings rounded up.

After the conclusion of the gradual implementation of the nine-year basic school legislation concerning differentiation underwent several changes. Flexible differentiation is thus no longer mandatory. In Slovenian, mathematics and the foreign language classes in the eighth and in the ninth grade can be organised by dividing pupils into learning groups, as teaching simultaneously by two teachers, as teaching at different levels of difficulty or as a combination of the three forms of differentiation. The number of hours allotted to the implementation of differentiation

in the eighth and the ninth grade must be the same regardless of the form of implementation. If due to a small number of pupils it is not possible to organise teaching at different levels of difficulty in separate groups, only internal differentiation is carried out in the classroom. Teaching at different levels of difficulty takes place at two or more levels of difficulty. The decision about the application of the forms of differentiation is taken by school council for one school year. Prior to taking the decision it must obtain the opinion of teacher's assembly and of parents' council.

Also changed has been the method of assessment. Marks from 1 to 5 are used. The result of the national testing of knowledge no longer affects the final mark in the school-leaving certificate.

The normative act that defines the number of groups for the teaching of Slovenian, mathematics, and foreign language has also undergone change.

The adopted model of dividing pupils into groups

The White Book 2011 (Krek & Metljak, 2011) presents new solutions in the area of differentiation that are still applied and implemented today. Internal learning differentiation and individualisation must be performed in all subjects from the first to the ninth grade, independently of other forms of differentiation in Slovenian, mathematics, and the foreign language.

In the first education cycle only internal differentiation and individualisation takes place.

In the fourth and in the fifth grade a quarter of the teaching time in maximum two subjects can be used for teaching in smaller groups with the purpose of consolidating and deepening the learning matter. The number of groups is determined according to the $n + 1$ formula, where n is the total number of all the sections of a grade. Individual group consists of maximum 15 pupils.

In the sixth and the seventh grade a quarter of the lessons in Slovenian, mathematics, and the foreign language are carried out in smaller groups with the purpose of consolidating and deepening the learning matter. The number of groups is determined according to the $n + 1$ formula, where n is the total number of all the sections of a grade. Individual group consists of maximum 15 pupils.

In the eighth and ninth grade teaching in all lessons of Slovenian, mathematics and the foreign language is carried out in smaller groups with the intention of quality attainment of objectives and standards of knowledge. The number of groups is determined according to the $n + 1$ formula, where n is the total number of all the sections of a grade. Individual group consists of maximum 15 pupils.

The legislator did not fully follow the proposals of the White Book (Krek & Metljak, 2011). In the area of differentiation and individualisation teaching in smaller groups was introduced in basic school in the school year 2012/13.

“In lessons and other forms of organised work from the first to the ninth grade teachers differentiate their work with pupils according to their abilities. In the fourth, the fifth, the sixth, and in the seventh grade classes of Slovenian – or Italian or Hungarian in the ethnically mixed areas – as well as of mathematics and of the foreign language can be organised in smaller groups to the extent of maximum a quarter of the time allotted to the aforementioned subjects. In the eighth and in the ninth grade classes of Slovenian – or Italian or Hungarian in the ethnically mixed areas—as well as of mathematics and of the foreign language can be organised with the division of pupils into smaller learning groups all the year round. If due to a small number of pupils it is not possible to organise classes in consistence with the previous paragraph, teachers differentiate work with pupils in classes and in other forms of organised work according to their abilities.” (*Zakon za uravnoteženje javnih financ*, 2012, Article 64).

With a separate bylaw the formation of smaller groups was also determined according to the number of pupils in a grade.

“The number of learning groups for the implementation of teaching in smaller groups in individual subjects is determined according to the number of pupils in a grade in consistence with the following criteria:

Table 2. Number of groups depending on the number of pupils

Number of pupils	max 16	17–32	33–48	49–64	65–80	81–96	97–112	113–128	min 129
Number of groups	1	2	3	4	5	6	7	8	9

“In schools with multigrade forms consisting of 14 or more pupils 2 learning groups are organised” (*Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* = Rules on the changes and amendment of Rules on the norms and standards for the performance of the programme of basic school, 2014, Article 32).

In practice two solutions have emerged that are not in favour of performing teaching in smaller groups. In the schools that have fewer than 15 children in a cohort, the additional group is not formed. The decision about the implementation of differentiation and individualisation is left to the school leadership.

Based on the organisational reports of basic schools data on the implementation of teaching in smaller groups were obtained from the Ministry of education.

*Table 3. Implementation of teaching in smaller groups
in the school year 2014/15*

2014/15	Number of schools					
Subject	4 th grade	5 th grade	6 th grade	7 th grade	8 th grade	9 th grade
Slovenian	87	135	177	202	303	323
Italian	0	0	0	1	0	0
Hungarian	0	0	0	0	1	1
Mathematics	95	143	179	202	311	328
English	55	99	166	199	298	294
German	7	10	10	9	17	17

In the school year 2014/15 there were 453 basic schools in Slovenia. We can read from the organisational report that in the fourth and the fifth grade, when a quarter of lessons in Slovenian and mathematics can be carried out in smaller groups with the purpose to better consolidate and deepen learning matter, only 87 or 135 schools carry out teaching in this form. The number of schools that carry out the teaching of mathematics in smaller groups increases to 177 or 202 in the sixth and seventh grade. Teaching in smaller groups extends also to the foreign language and is carried out in the extent of a quarter of teaching time in all the three subjects. In the eighth and the ninth grade all the teaching of Slovenian, mathematics, and the foreign language is carried out in smaller groups with the intention of quality attainment of objectives and standards of knowledge. The number of schools that organise teaching in smaller groups is 311 in the eighth and 328 in the ninth grade.

*Table 4. Implementation of teaching in smaller groups
in the school year 2015/16*

2015/16	Number of schools					
Subject	4 th grade	5 th grade	6 th grade	7 th grade	8 th grade	9 th grade
Slovenian	80	132	191	210	314	305
Italian	0	0	0	1	2	1
Hungarian	0	1	0	0	1	1
Mathematics	86	135	192	202	320	311
English	45	89	172	198	307	294
German	7	10	14	12	11	17

Data on the implementation of teaching mathematics in smaller groups in the school year 2015/16 do not significantly differ for the fourth, the fifth, and the seventh grade. An increase is visible in the implementation of math classes in smaller groups in the sixth and in the eighth grade and a decrease by 12 schools in the number of schools that carry out the teaching of math in smaller groups. Also in this school year the total number of basic schools in Slovenia is 453.

*Table 5. Implementation of teaching in smaller groups
in the school year 2016/17*

2016/17	Number of schools					
Subject	4 th grade	5 th grade	6 th grade	7 th grade	8 th grade	9 th grade
Slovenian	84	152	201	218	334	320
Italian	0	1	1	0	0	2
Hungarian	0	0	0	0	1	1
Mathematics	91	154	195	214	333	323
English	56	102	183	206	318	311
German	4	11	12	11	16	12

In the school year 2016/17 the number of basic schools in Slovenia remained the same compared to the year before. A growth in the number of schools can be noticed that carry out the teaching of mathematics from the fourth to the eighth grade in smaller groups. The number of schools that carry out teaching in smaller groups in the ninth grade became equal to the number recorded in the school year 2014/15.

*Table 6. Implementation of teaching in smaller groups
in the school year 2017/18*

2017/18	Number of schools					
Subject	4 th grade	5 th grade	6 th grade	7 th grade	8 th grade	9 th grade
Slovenian	95	150	205	213	334	340
Italian	1	1	1	1	0	0
Hungarian	0	0	0	0	1	1
Mathematics	105	150	197	207	342	338
English	62	110	190	204	330	328
German	5	8	13	13	14	14

Let us analyse the number of schools that carry out the teaching of mathematics in the eighth and in the ninth grade in smaller groups in the school year 2017/18. A growth in the number of schools can be noticed, as now the number in the eighth grade is 342 already and in the ninth grade 328. Of all the 453 there are 76 schools with less than 17 pupils in the eighth or ninth grade. Due to the small number of pupils they are not allowed to carry out the teaching in smaller groups. In lessons and in other forms of organised work teachers differentiate their educational work according to the abilities of pupils. In 35 schools in the eighth grade and in 39 schools in the ninth grade school leadership decided they would not carry out teaching in smaller groups.

*Table 7. Implementation of teaching in smaller groups
 in the school year 2018/19*

2018/19	Number of schools					
Subject	4 th grade	5 th grade	6 th grade	7 th grade	8 th grade	9 th grade
Slovenian	99	160	182	208	338	340
Italian	1	1	1	1	1	0
Hungarian	0	0	0	0	1	1
Mathematics	107	168	182	214	342	338
English	68	112	176	202	331	328
German	5	11	11	16	14	14

Slight differences in the number of schools that carry out the teaching of mathematics in smaller groups can also be noticed in the school year 2018/19.

Following the most recent changes schools began to systematically abandon teaching in smaller groups. Only a fifth of basic schools carry out the teaching of a quarter of hours of mathematics in the fourth grade in smaller groups with the intention to consolidate and deepen the learning matter. In the eighth grade 75 % of basic schools carry out the teaching of mathematics in smaller groups with the intention of quality attainment of objectives and standards of knowledge.

CONCLUSION

In the period preceding the independence of Slovenia basic school was excessively unified, both in terms of organisation and programme. The unified and uniform basic school did not allow and encourage adequate development of child's abilities and personal characteristics. The learners that deviated from the average were in fact deprived. The new concepts of the Slovenian school system laid down in the 1995 White Book took the course of carrying out learning differentiation and individualisation. With this we wished to achieve the difficulty of teaching and learning would come closer to the different abilities, interests, and motivation of learners. In this, strong opposition to any hard external differentiation was and remains being emphasised that would lead to institutional division of compulsory schooling and of the school system itself. Also international recommendations encouraged individualisation and differentiation in the classroom within unified schools. The principles of equity, justice, equal opportunities, transitions, and the provision of high school performance for all children are fundamental standard in the organization and development of the Slovenian basic school.

References

- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J. i Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika didaktike*. Ljubljana: Didakta.
- Lesar, I., Čuk, I. i Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 90–107.
- Medveš, Z. (1999). Zunanja diferenciacija v osnovni šoli: odgovori na mnoge sistemske dileme so odvisne od izvedbenih rešitev. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 88–104.
- Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli* (1999). Uradni list RS, št. 27/1999.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2014). Uradni list RS, št. 51/2014.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB3)* (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.
- Zakon za uravnoteženje javnih financ* (2012). Uradni list RS, št. 40/12.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli* (2007). Uradni list RS, št. 102/2007.

Борис Чернилец

Завод за глуве и наглуве, Љубљана, Словенија

Мара Цотич

Универзитет на Приморском, Педагошки факултет Копар, Словенија

ОСНОВНИ СИСТЕМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈЕ У СЛОВЕНИЈИ

Резиме

У раду је приказан систем индивидуализације и диференцијације ученика у одјељењима у словеначким основним школама. У школама желимо да пружимо инструкције које воде до квалитетног и трајног знања, узимајући у обзир индивидуалне разлике у способностима, интересима и мотивацији ученика. Са новим концептуалним рјешењима словенског образовног система, потреба за групирањем и већом provedбом диференцијације темељила се на вишим социјалним и економским захтјевима образовања, више друштвеним и приватним односима, те захтјевима за већом ефикасношћу и рационалношћу рада школе.

Кључне речи: *основна школа, настава и учење, индивидуализација, диференцијација, хомогене и хетерогене групе, знање.*

Љиљана С. Јерковић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Миле Ђ. Илић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ИНКЛУЗИВНА ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНА НАСТАВА У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ

Апстракт: У овом раду први пут су расвијетљена дидактичко-методичка обиљежја и процеси инклузивне индивидуално планиране наставе у контексту кључних полазишта психолошких теорија (хуманистичких, когнитивних и теорија личности). Експлицирани су елементи савремених дидактичких парадигми (феноменолошка, конструктивистичка и рационалистичка) на којима је могуће утемељити обиљежја инклузивне индивидуално планиране наставе. Кључна и доминирајућа обиљежја ове нове варијанте система инклузивне наставе могуће је засновати на елементима савремених дидактичких теорија које су по својим усмјерењима чак и различите: критичко-конструктивна теорија, критичко-комуникативна теорија, теорија циљно усмјереног приступа, теорија конфлуентног образовања, теорија развијајуће наставе и кибернетичко-информацијска теорија.

Приказани су резултати првог експерименталног истраживања утицаја инклузивне индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у настави матерњег језика (граматика и правопис) на млађем основношколском узрасту. Анализирани су и интерпретирани ефекти процеса инклузивне индивидуално планиране наставе на исходе и постигнућа конкретног ученика обухваћеног једногодишњим експерименталним програмом у поменутом наставном подручју матерњег језика.

Кључне ријечи: *инклузивна индивидуално планирана настава, критерији инклузивности, хуманистичке теорије, теорије личности, дидактичке парадигме, дидактичке теорије.*

* ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org

* mile.ilic@ff.unibl.org

УВОД

У оквиру овог рада неопходно је одредити основна значења, а потом указати на извјесне разлике између следећа три појма: индивидуално планирана настава, иклузивна настава и инклузивна индивидуално планирана настава. Према већини дидактичара индивидуално планирана настава је варијанта индивидуализованог наставног процеса која подразумева планирање и реализацију програма учења сваког ученика прилагођеног његовим претходно утврђеним потребама, когнитивним и другим потенцијалима, интересовањима, темпу рада, радним навикама, начину прихватања наставникове инструкције, мотивацији за учење и слично (Viloti-jević i Vilotijević, 2016; Duane, 1975; Đukić, 2003; Mandić, 1987). Одлучили смо се за цјеловитију дефиницију такве наставе.

„Индивидуално планирана настава је дидактичко-методички модел индивидуализоване наставе који подразумева интензивно учење и дјелотворно поучавање ученика у оквиру индивидуализованих и персонализованих образовно-васпитних програма који су утемељени на оптимализованим очекиваним исходима, у којима се респектују:

- мјесто ученика на континууму образовно-васпитних постигнућа;
- способности учења и темпо напредовања ученика;
- ниво мотивације за учење;
- навике, технике и стил учења;
- персоналистички склоп особина;
- слика о себи;
- начин прихватања наставникове инструкције”

(Јерковић, 2017: 357–358).

Хуманистичко-персоналистичка вриједност индивидуално планиране наставе значајно расте уколико је она инклузивна. Поставља се питање: У којој је мјери индивидуално планирана настава по својој суштини инклузивна? Миле Илић је одредио појам инклузивне наставе под којом подразумева „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 различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума” (Ilić, 2012: 13). Поред дефиниције инклузивне наставе за расвјетљавање постављеног питања неопходно је респектовати и критерије инклузивности дидактичког модела.

Настава је инклузивна уколико задовољава следеће критерије инклузивности дидактичког модела:

- „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;
- 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;
- равноправно, партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;
- индивидуализација учења, вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;
- 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;
- 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 као и на инструментима за евалуацију, процесуалних, исходних и комбинованих квалитета рада ученика“

(Ilić, 2012: 161–162).

У индивидуално планираној настави се тежи, условно речено, потпуној индивидуализацији и персонализацији токова учења и наставничког дјелотворног поучавања, као и оптимизацији очекиваних исхода у сфери трајног разумијевања. У планирању и припремању индивидуално планиране наставе првенствено се полази од дијагностикованих позиција сваког ученика на континууму образовно-васпитних исхода и оптималних очекивања у зони учениковог наредног развоја, те осталих релевантних персоналних варијабли. Тако се остварује холистички приступ личности ученика који се налази у фокусу психолошких теорија, на које се значајно ослања индивидуално планирана настава (Олпортова персонална теорија, Масловљева теорија потреба, Роџерсова феноменолошка теорија). Индивидуализација процеса учења и дјелотворног поучавања респектује се и у инклузивној настави, којој је по својим теоријским основама најближа индивидуално планирана настава. Етапи планирања и припремања инклузивне наставе и индивидуално планиране наставе

претходи етапа – идентификуја едукацијских потреба и потенцијала ученика. Дијагностиковани показатељи у тој фази биљеже се у профиле ученика. Профили ученика у индивидуално планираној настави су сложенији и прецизнији у односу на исте у инклузивној настави јер се у њима прецизно биљеже мјеста ученика на континуумима постигнућа за готово свако наставно подручје које је садржајно-логички независно од осталих наставних подручја у оквиру одређеног наставног предмета. Како би се остварио холистички приступ ученику, биљеже се и остали релевантни показатељи (опште когнитивне способности, способности самосталног учења конкретних наставних предмета, мотивација за учење и навике и технике ефикасног учења, слика о себи итд.). На основу дијагностикованих показатеља у профилима ученика, наставник креира индивидуалне образовно-васпитне програме за конкретне ученика. Респектовањем таквих програма обезбјеђује се напредовање ученика у зони наредног развоја што је кључна поставка теорије развијајуће наставе.

На основу развијених персонализованих програма наставник припрема конкретне вјежбе које одговарају дијагностикованој позицији ученика на континууму постигнућа у оквиру програмских садржаја одређеног наставног предмета. Такве вјежбе садрже прецизно дефинисан микроплан са персонализованим упутством. Реализација таквих вјежби биће стимулативнија и успјешнија уколико се поред индивидуализације учења и дјелотворног поучавања и оптимизације очекиваних исхода у зони наредног развоја остварују остали критерији инклузивности, као што су: истинска прихваћеност сваког ученика без обзира на његову позицију на континууму, препреке у учењу и учешћу, даровитост или било коју другу различитост, повољна социоемоционална атмосфера, ненасилна комуникација, додатна помоћ ученицима, могућност избора варијанти активности у планирању, припремању и евалуацији наставе (Ilić, 2012). Наведени критерији се у мањој или већој мјери остварују у индивидуално планираној настави. Потпуним респектовањем истих остваривали бисмо инклузивну индивидуално планирану наставу. Дакле, поред потпуне оптимизације очекиваих исхода и персонализације и индивидуализације процеса учења и дјелотворног поучавања, у фокусу инклузивне индивидуално планиране наставе је угодност окружења и потпуна прихваћеност појединца у колектив.

У индивидуално планираној и инклузивној настави, као и у многим другим варијантама система индивидуализоване наставе, наставник честим формативним евалуацијама:

- обавјештава ученика о резултатима рада и подстиче прилагођавање његових активности извршавању задатка;
- утиче на оптимизацију процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања;
- антиципира наредне поступке и начине рада (Ilić, 1998).

Међутим, у инклузивној индивидуално планираној настави ученик о резултатима свога рада много чешће него у индивидуално планираној настави информише остале ученике у одјељењу. Чешће се укључује у интерактивне активности (тандемске и групне) са ученицима сличних позиција на континууму образовно-васпитних исхода или у хетерогеним групама, гдје су јасно дефинисани доприноси савког ученика групи. У индивидуално планираној настави ученици нису сегрегирани, већ остају у свом одјељењу. У инклузивној индивидуално планираној настави они су у већој мјери дио колектива и истински су подржани у свим активностима. Сходно претходним експликацијама дајемо радну дефиницију инклузивне индивидуално планиране наставе.

Инклузивна индивидуално планирана настава је нови дидактичко-методички модел индивидуализоване наставе који обухвата, прихвата и интензивно укључује све ученике (са препрекама у учењу и учешћу, даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу, који индивидуално, али и у сталној интеракцији са наставником и ученицима у одјељењу усвајају знања, вјештине, навике те развијају своје потенцијале, у зони наредног развоја у оквиру индивидуализованих и персонализованих образовно-васпитних програма утемељених на оптимализованим очекиваним исходима.

ТЕОРИЈСКА ЗАСНОВАНOST ИНКЛУЗИВНЕ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ

Развијање конзистентне теоријске основе (евентуално теорије) инклузивне индивидуално планиране наставе може бити олакшано повећавањем броја верификованих истраживачких хипотеза о таквој настави, али и идентификацијом дидактичких парадигми и тематски релевантних поставки теорија (психолошке и дидактичке теорије) о процесима и појавама иманентним инклузивној настави.

Теоријско заснивање инклузивне индивидуално планиране наставе у свјетлу психолошких теорија

Обиљежја индивидуално планиране наставе могуће је засновати на главним полазиштима хуманистичких психолошких теорија личности (Олпорт, Маслов, Роџерс) и у извјесној мјери на елементима Гаљперинове когнитивне теорије етапног формирања умних радњи. Издвојили смо сљедећа полазишта поменутих теорија:

- менталне структуре се могу изграђивати само властитим ангажовањем појединца;
- практична и дјелатна активност претходи формирању умне радње;

- инструктивна улога наставника у почетним етапама усвајања умне дјелатности је врло важна поготово у раду са слабијим ученицима, евентуално са ученицима с препрекама у учењу и учешћу;
- етапно формирање умних радњи посебно је примјенииво у раду са млађим ученицима (конкретно-перцептивни ниво мишљења), са ученицима који постижу слабији школски успјех, те са ученицима с препрекама уз учењу и учешћу (Knežević, 1986).

У теоријском утемељењу индивидуално планиране инклузивне наставе могу бити инспиративна полазишта Олпортове персоналне теорије:

- вриједности, особине и други унутрашњи фактори одређују понашање појединца;
- идентификација централних особина личности;
- холистички приступ личности ученика;
- идиографски приступ личности (Olport, 1969; Fulgosi, 1987).

Приликом изградње основа инклузивне индивидуално планиране наставе значајно је респектовати сљедеће поставке Масловљеве хуманистичке теорије личности:

- људска природа је сасвим јединствена и посебна;
- стваралачки потенцијал захтијева инклузивну околину и услове да би се могао развијати;
- проучавање дјетета као цјеловитог и интегрисаног бића – холистички приступ проучавању личности;
- задовољавање готово свих потреба у пирамидалној организацији;
- тежња да се индивидуалност појединца што више изрази кроз кретање на више у пирамидалној организацији потреба (Maslow, 1954; Fulgosi, 1987).

У цјеловита теоријска утемељења инклузивне индивидуално планиране наставе неопходно је инкорпорирати сљедећа полазишта Роџерсове феноменолошке теорије личности:

- природа човјека (сврховито, поуздано, конструктивно, реалистично, позитивно створење);
- тежња самоактуализацији;
- феноменални свијет или феноменално поље појединца кључ за разумијевање ученикових перцепција и интерпретација стварности, као и његовог понашања;
- холизам у проучавању личности – сложеност понашања могуће је објаснити у односу на цјелокупну особност (Rogers, 1965).

Наведене поставке потврђују индивидуалистичко-персоналистичку усмјереност инклузивне индивидуално планиране наставе (Јерковић, 2018а).

Научна утемељеност инклузивне индивидуално планиране наставе на дидактичким парадигмама

Већина наставних система (и њихових варијанти) имплицитно је утемељена на одређеној доминирајућој дидактичкој парадигми. „Парадигматска оријентација индивидуално планиране наставе је вишесмјерна” (Јерковић, 2018б: 332). Рудакова (2005) је издвојила три врсте дидактичких парадигми: 1. конзервативну, 2. рационалистичку и 3. феноменолошку. Поред наведених инклузивну индивидуално планирану наставу размотрили смо и у свјетлу конструктивистичке парадигме, која није обухваћена класификацијом Рудакове. Инклузивну индивидуално планирану наставу могуће је засновати на елементима феноменолошке, у извјесној мјери конструктивистичке, а мањим дијелом и на елементима рационалистичке дидактичке парадигме (Јерковић, 2018а: 108).

Респектујући феноменолошку дидактичку парадигму, развили смо и у експерименталном истраживању реализовали сљедећа обиљежја инклузивне индивидуално планиране наставе:

- дијагностика индивидуалних дјелатности (потенцијала);
- достизање зоне наредног развоја (која представља мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода) и њена трансформација у зону актуелног развоја;
- прелаз од структурне неопредијељености ка структурној опредијељености;
- личносно-усмјерено образовање;
- „феноменални свијет” или „феноменално поље” појединца кључ за разумијевање ученикових перцепција и интерпретација стварности, као и његовог понашања.

На конструктивистичкој дидактичкој парадигми могуће је засновати сљедећа обиљежја инклузивне индивидуално планиране наставе:

- самостално „конструисање знања”;
- контекстуално учење (унутрашњи и спољашњи контекст) и холистички приступ;
- учење учења;
- формативна евалуација и самоевалуација;
- унутрашњи локус контроле.

Гаљперинаова теорија формирања умних радњи је у духу рационалистичке дидактичке парадигме, која се може уважавати у раду са ученицима с препрекама у учењу и учешћу. Евидентно је да највише могућности за аутентично самостално и стваралачко испољавање ученика и наставника, какво се очекује у инклузивној индивидуално планираној настави, садржи феноменолошка, персоналистички оријентисана дидактичка парадигма.

„За њу је карактеристична разноликост индивидуално прикладних варијанти сазнајних, откривачких, вјежбовних, интерактивних, презентацијских и других учећих и васпитних активности које стимулишу слободно испољавање и развијање свих потенцијала сваког појединца до његовог личног максимума. Комплементарно таквом учениковом ангажовању је наставничково флексибилно, стваралачко и педагошки ефикасно дјеловање”

(Илић, 2016: 52).

Комплексност и суптилност индивидуално планиране наставе која се темељи претежно на феноменолошкој, а затим на конструктивистичкој дидактичкој парадигми захтијева изузетну методолошку, дидактичко-методичку и педагошко-психолошку компетентност наставника, те његову креативну, емоционално-конативну и когнитивну ангажованост и апсолутну професионалну посвећеност.

Инклузивна индивидуално планирана настава у свјетлу савремених дидактичких теорија

Потпуније теоријско утемељивање и моделовање инклузивне индивидуално планиране наставе може се остварити респектовањем тематски тангентних поставки: кибернетичко-информацијске теорије Феликс фон Кубеа, Клафкијеве критичко-конструктивне теорије, Винкелове критичко-комуникативне теорије, теорије курикулума Кристине Мелер, теорије развијајуће наставе Занкова и Ељкоњина и теорије конфлуентног образовања (Јерковић, 2018а).

Дидактичка обиљежја инклузивне индивидуално планиране наставе могуће је засновати на следећим обиљежјима кибернетичко-информацијске теорије Феликс фон Кубеа:

- наставник је регулатор (стратег) наставе;
- процес регулације наставе наставник остварује постављањем образовних циљева, обезбјеђивањем медија или особа и контролом учења;
- контрола учења остварује се примјеном мјernih инструмената којима се утврђује подударност стварних са задатим вриједностима (Cube, 1994).

У утемељивању инклузивне индивидуално планиране наставе плодотворно је уважавање следећих поставки Винкелове критичко-комуникативне теорије:

- критички однос према наставној стварности;
- настава је комуникацијски процес којег чини 11 аксиома: (перманенција, однос, одређеност, економичност, институција, очекиваност, правила и улоге, садржаји и односи, контрола, сметња и средство или властити циљ);

- захтјев да учење и поучавање треба да постане комуникативније и усмјерено на ученика;
- суодлучивање о настави и себи самима;
- евалуација процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања (Winkel, 1994).

Теоријска заснованост инклузивне индивидуално планиране наставе може бити знатно потпунија респектовањем следећих поставки Клафкијеве критичко-конструктивне теорије:

- способност самоодређивања и солидарности (способност суодлучивања, (размишљања и образложења, способност комуникације, критике и расуђивања);
- настава усмјерена према ученику;
- настава је процес интеракције, односно социјални процес (Klafki, 1994).

У развијању инклузивне индивидуално планиране наставе инструктивни су захтјеви теорије курикулума Кристине Мелер:

- циљно усмјерен приступ;
- планирање учења;
- организација учења и
- контрола учења (Möller, 1994).

Конципирање цјеловитих интегралних основа инклузивне индивидуално планиране наставе подразумијева фокусирање на следеће поставке теорије развијајуће наставе:

- развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој;
- зоне наредног развоја;
- смјена зоне наредног развоја и зоне актуелног развоја;
- „преношење” колективног вршења неке дјелатности на план њеног индивидуалног остваривања – „ученик постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности”,
- улога наставника је да процјењује које психичке функције су развијене, које су у развоју, а којима предстоји непосредан развој

(Vigotski, 1996; Давидов, 1995).

Развијање и операционализација кључних обиљежја инклузивне индивидуално планиране наставе може бити успјешније уважавањем следећих полазишта теорије конфлуентног образовања:

- сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја ученика;
- процеси учења и дјелотворног поучавања су комплементарни;
- самоусмјеравајуће учење;

- принципи конфлуентног образовања (1. принцип спонтанитета и самоактивитета, 2. принцип интеракције и комуникације, 3. принцип слободе и одговорности и 4. принцип актуалитета и тоталитета)

(Slatina, 2005).

Из претходних интерпретација можемо закључити да је кључна обиљежја индивидуално планиране наставе могуће утемељити на поставкама савремених дидактичких теорија. У индивидуално планираној настави наставник континуирано прикупља релевантне информације посматрајући ученика, комуницирајући са њим, слушајући и оно што није речено, с циљем оптималне индивидуализације и персонализације процеса учења и дјелотворног поучавања. У таквој настави наставник се критички односи према наставним и комуникацијским процесима, што је имплицирано у поставкама Клапкијеве и Винкелове дидактичке теорије. Такав његов однос усмјерен је на унапређивање индивидуалних образовно-васпитних програма ученика, а самим тим и процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања у зони учениковог наредног развоја. Комплементарност таквих процеса кореспондира са поставкама теорије конфлуентног образовања и теорија развијајуће наставе.

МЕТОД

Утицај инклузивне индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика није могуће истражити у оквирима једне истраживачке парадигме – квантитативне или квалитативне. Природа и комплексност проблема истраживања захтијевала је комбинацију истраживачких парадигми које су у комплементарном и корелативном односу. „Различитошћу се оплођава не само методологија, већ научна мисао у цјелини” (Савићевић, 1996: 113). Интегративношћу квантитативне и квалитативне парадигме настојали смо превазићи ограничења која настају глорификацијом једне истраживачке парадигме.

Проблем нашег истраживања је утврђивање утицаја инклузивне индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у програмском подручју граматике и правописа у оквиру програма српског језика у IV и V разреду основне школе.

Хипотезе је гласила да ће ученици експерименталне групе под утицајем дидактички утемељеног система инклузивне индивидуално планиране наставе постићи статистички значајно боље резултате у односу на своје иницијално стање и постигнућа ученика контролне групе са којима је реализована неиндивидуализована (традиционалана) настава граматике и правописа.

У експерименталном акционом истраживању примјењене су следеће научноистраживачке методе: (1) Метода теоријске анализе и синтезе, (2) Експеримент са паралелним групама, (3) Сервеј истраживачки метода и (4)

Акциона или дјелатна метода. Доминирајућа метода у нашем истраживању је експеримент са паралелним групама. Експериментални фактор или независна варијабла у истраживању била је инклузивна индивидуално планирана настава граматике и правописа. Реализацији експерименталног фактора претходиле су следеће релевантне етапе: (1) идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика и израда персоналних профила ученика и (2) планирање и припремање инклузивне индивидуално планиране наставе.

Реализација експерименталног фактора започињала је извођењем припремљених микропланова вјежби у оквиру редовне, допунске и додатне наставе. Персонализовано учење и дјелотворно поучавање у индивидуално планираној настави граматике и правописа остваривано је кроз следеће етапе:

1. Уводна усмена објашњења наредних задатака;
2. Самосталан рад ученика са повременим и неопходним дјелотворним поучавањем;
3. Формативна евалуација постигнућа ученика и
4. Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја (Јерковић, 2018).

Аналогно методама истраживања примјењене су следеће истраживачке технике: 1. Тестирање, 2. Скалирање, 3. Интервјуисање, 4. Систематско посматрање, 5. Квалитативна анализа садржаја и 6. Студија случаја.

С обзиром на то да је инклузивна индивидуално планирана настава доминантно заснована на феноменолошкој дидактичкој парадигми, студија случаја је била незаобилазна истраживачка техника. С једне стране, помогла је разумијевању цјелокупности испољавања аутентичности индивидуалитета сваког ученика, а с друге стране, унапређивању експерименталног фактора, тј. извођењу програма индивидуално планиране наставе. Очекивани исходи у индивидуалним образовно-васпитним програмима су рефлексивно преиспитивани, допуњавани и кориговани. Са њима су усклађивани наставни садржаји, начини учења и наставничког дјелотворног поучавања, те учесталост формативне евалуације. Студија случаја је помогла контроли и бољем разумијевању контекста у којем појединац живи и ради, његовог „феноменалног поља”, као и образовно-васпитних ефеката инклузивне индивидуално планиране наставе.

У нашем експерименталном акционом истраживању примјењен је већи број инструмената. Подијелили смо их у двије групе:

1. дијагностичко-развојни инструменти и
2. истраживачки инструменти.

Дијагностичко-развојним инструментима утврђивани су релевантни показатељи који су евидентирани у персоналне профиле ученика. На основу тих профила креирани су индивидуални програми образовно-васпитног рада ученика у „зони наредног развоја” (Vigotski, 1996). Примјеном истраживачких

инструмената утврђивани су ефекти индивидуално планиране наставе упоређивањем резултата финалног испитивања са резултатима иницијалног испитивања.

Инструменти који су у овом сегмента нашег истраживању имали искључиво дијагностичко-развојну функцију су: *Модификација Равенових прогресивних матрица* (Вујас, 1966), *Семантички диференцијал – Идентификација специфичности учења (СД – ИСУ)*, *Протоколи интервјуа за наставнике*, *Тестови способности самосталног учења српског језика – Т – СПОСУС (А и Б – форма)*, *Тест брзине читања у себи – ТБЧ у С*, *Тест брзине читања наглас* (Furlan, 1965), *Тест рјечника – ТР*, *Скала процјене – Мотивација, навика и технике учења (СП – МОНИТУ)*, *Скала процјене – Профил самоперцепције за дјецу – Какав сам?* (Harter, 2012).

За експерименталну верификацију индивидуално планиране наставе у подручју граматике и правописа користили смо истраживачки инструмент *Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа – Т – ПУНКОВИ Г и П (Форма А, Б и В форма)*. Поменути тест је дијагностичко-развојни и истраживачки инструмент. Састоји се од низа задатака који су распоређени у континууму А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И.

За сваку тачку на континууму прецизно су дефинисани очекивани исходи. Континуумом су дјелимично обухваћени очекивани исходи у подручју граматике и правописа III разреда (А – Б), те у цјелини исходи у подручју граматике и правописа IV (В – Г – Д) и V разреда (Е – Ж – З – И). Критериј за одређивање мјеста ученика на континууму био је проценат остварених очекиваних исхода. Минимум за прелазак на следећу тачку континуума је 70%.

Резултати иницијалног испитивања забиљежени су у персоналне профиле ученика на основу којих су креирани индивидуални програми. У овом случају поменути инструмент је имао дијагностичко-развојну функцију. Истраживачка функција инструмената остварена је утврђивање и упоређивање резултата иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања у експерименталној и контролној групи, те идентификовање напредовања поменутих група у односу на властите почетке.

Поред претходно поменутих дијагностичко-развојних инструмената у квалитативној експликацији резултата појединаца посебну вриједност су имали инструменти: 1. *Протокол везаног интервјуа за ученике* и 2. *Тематски дневник посматрања*.

Популацију нашег истраживања чинили су сви ученици IV и V разреда у бањалучким основним школама школске 2014/2015 године. У узорку је било 149 ученика експерименталних и контролних одјељења.¹ С обзиром на то да је

¹ ЈУОШ „Иван Горан Ковачић”, Бања Лука; „Петар Петровић Његош”, Бања Лука; ЈУОШ „Иво Андрић” Бања Лука.

истраживање доминантно квалитативно, наведени узорак био је намијењен за идентификацију ученика који ће учествовати у експерименталном програму (подузорак), али и за сагледавање позиције тих ученика у односу на вршњаке из њиховог одјељења за појединачне варијабле. Подузорак је чинило 16 ученика који су укључени у програм индивидуално планиране наставе и 16 ученика контролне групе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У експерименталном програму инклузивне индивидуално планиране наставе поновљеним мјерењима настојали смо пратити напредак ученика експерименталне и контролне групе у савладавању програмских садржаја граматике и правописа.

Табела 1. Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне групе у подручју граматике и правописа (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
Иницијално	16	35,19	20,38
Интермедијално	16	71,44	23,68
Финално	16	83,88	27,43

$$(F_{(2,14)} = 89,07; p = 0,00; \eta^2 = 0,87)$$

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа ученика експерименталне групе у подручју граматике и правописа показују да су ученици под утицајем индивидуално планиране наставе статистички значајно напредовали. У таквој настави се респектује различитост релевантних варијабли обухваћених у профилима ученика, а на основу којих су креирани индивидуални образовно-васпитни програми. Поред мјеста ученика на континууму образовно васпитних исхода наставници су респектовали и бројне друге варијабле у процесу учења, као што су: ниво мотивисаности ученика за учење, слика о себи у процесу учења, ниво способности самосталног учења српског језика, темпо учења, навике и технике учења, начин прихватања наставникове инструкције и друго. Ученици су, такође, у све већој мјери самопознавали своје способности учења граматике и правописа и њихове примјене у увећавању функционалне писмености. И у овом подручју персонализованог учења, подржаним комплементарним поучавањем у инклузивној индивидуално планираној настави, поред когнитивних одвијали су се и метакогнитивни процеси у менталном склопу личности сваког ученика.

Статистички показатељи у Табели 2 указују да је разлика аритметичких средина највећа између иницијалног и финалног испитивања. Међутим, већа је

разлика аритметичких средина између иницијалног и интермедијалног, него између интермедијалног и финалног испитивања.

Табела 2. Разлике између аритметичких средина постигнућа ученика експерименталне групе ученика у програмском подручју граматике и правописа у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално – интермедијално	-36,25	3,97	0,00
Интермедијално – финално	-12,43	3,02	0,03
Иницијално – финално	-48,69	4,27	0,00

Мотивисаност је очигледно била већа у првој фази испитивања (иницијално-интермедијално). Након котинуиране униформности дотадашњег наставног процеса ученици су по први пут доживљавали истинску прихваћеност. У инклузивној индивидуално планираној настави је репектована цјеловитост развоја сваког ученика. Могуће је да је таква спознаја дјеловала стимулативно на процесе учења и дјелотворног поучавања у оквирима индивидуалних образовно-васпитних програма. Ученици су усвајали функционална знања, развијали вјештине и способности у зони наредног развоја. У таквим околностима били су радозналији и углавном су у мањој мјери доживљавали неуспјех. И у случају неуспјеха, истински су подржавани и охрабривани у претежно инклузивној атмосфери.

Разлике аритметичких средина између интермедијалног и финалног испитивања указују да је напредак ученика нешто слабији у односу на претходни период ($MD = -12,43$; $p = 0,03$). Могуће је да су на концентрацију и укупну ангажованост ученика утицале и временске прилике (прољеће), празнични дани, екстерне провјере (нерадни дани). Статистички индикатори једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа ученика у подручју граматике и правописа ученика указују да је остварен значајан напредак контролне групе.

Табела 3. Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа контролне групе у подручју граматике и правописа (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
Иницијално	16	45,19	26,37
Интермедијално	16	68,13	27,20
Финално	16	72,06	27,53

$$(\lambda = 0,14; F_{(2,14)} = 42,51; p = 0,00; \eta^2 = 0,86)$$

Разлике између аритметичких средина показују да су ученици контролне групе у просјеку подједнако напредовали између иницијалног и интермедијалног и интермедијалног и финалног испитивања. С обзиром на то да су обје

групе ученика (експериментална и контролна) статистички значајно напредовале у свим фазама мјерења, интересовало нас је да ли постоје разлике између ове двије групе ученика.

Табела 4. Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју граматике и правописа између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

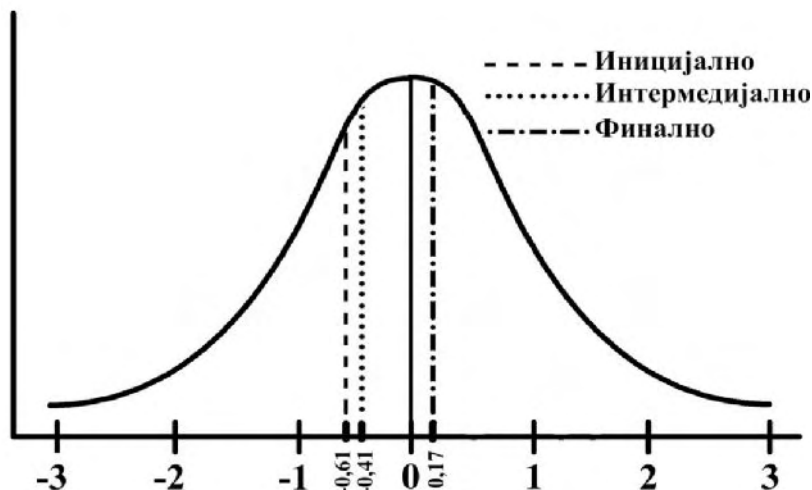
Коваријата	Мјерење	Група	М	Ф	р
Иницијално	Интермедијално	Е	71,44	5,32	0,03
		К	68,13		
Интермедијално	Финално	Е	83,88	6,35	0,02
		К	72,06		
Иницијално	Финално	Е	83,88	15,87	0,00
		К	72,06		

Према подацима у Табели 4 ученици са којима су у оквиру инклузивне индивидуално планиране (допунске, додатне и редовне) наставе реализовани индивидуални образовно-васпитни програми у просјеку су постигли статистички значајно боље резултате у настави граматике и правописа у односу на ученике контролне групе који су учествовали у настави на традиционалан (уобичајен) начин. Такве разлике су евидентне у све три фазе мјерења: на интермедијалном испитивању, између интермедијалног и финалног мјерења и између иницијалног и финалног мјерења. Ученици експерименталне групе су претежно самостално, а повремено и у пару (са учеником сличних способности и постигнућа) на часовима допунске, додатне и повремено редовне наставе вјежбали садржаје из подручја граматике и правописа који доприносе остваривању очекиваних (жељених) резултата, које уствари представљају њихове зоне наредног развоја у функционалној писмености. Њихово кретање на континууму образовно-васпитних исхода остваривало се различитим темпом.

Ученици контролне групе, који су остваривали слабије резултате у подручју граматике и правописа у оквиру допунске наставе, вјежбали су задатке који су били исти за све. Нису дијагностиковане потешкоће у савладавању програмских садржаја, те је наставник на основу произвољне процјене креирао задатке за ученике без прецизно дефинисаног очекиваног исхода. Њихове вјежбове активности су реализоване „напамет” и најчешће нису биле у зони наредног развоја. Слично можемо рећи за часове додатне наставе у којој су сви ученици, без обзира на мјесто у континууму, добијали исте задатке. У редовној настави реализовани су задаци прилагођени имагинарном (просјечном) ученику. За слабије је таква настава била сувише захтјевна, а за даровите у духу Пијажеове когнитивистичке теорије настава је „каската” за развојем.

У наставку илустративним примјером, графички, приказујемо и интерпретирамо стандардизоване z-вриједности постигнућа конкретног ученика на

подручју граматике и правописа на иницијалном, интермедијалном и финалном испитивању. Анализирали смо могуће препреке и повољне околности у којима се одвијало његово инклузивно индивидуално планирано учење и дјелотворно поучавање.



Графикон 1. Стандардизоване z-вриједности постигнућа J. P.
у подручју граматике и правописа на иницијалном,
интермедијалном и финалном испитивању

J. P. је ученица V разреда. На иницијалном испитивању постигнућа у подручју граматике и правописа остварила је слабије резултате од 72,91% ученика у одјељењу ($z = -0,61$), што можемо видјети на Графикону 1. На континууму образовно-васпитних исхода у овом подручју, на почетку реализације експерименталног фактора, налазила се на тачки Б. Имала је тешкоће са правописом. На примјер, правила је грешке у писању рјечце *не* уз глаголе и рјечце *ли* у упитним реченицама, у писању имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига, те у писању текстова латиничним писмом. Важно је напоменути да су ово захтјеви који се постављају пред ученике III разреда. Поред потешкоћа у правопису, ученица се неправилно усмено изражавала. У њеном говору уочавали су се локализми. У разговору са њом сазнали смо да је доста времена проводила са баком која је становала у близини њене куће. Углавном није имала надзора, ни континуитета у раду. Њено основно интересовање била је кошарка. Много времена је проводила на игралишту, препуштена сама себи, док јој се мајка не врати с посла. Школске активности нису биле у њеном „свијету квалитета”. Није била заинтересована за учење. Такође, на тесту општих способности показала је најлошије резултате у одјељењу ($z = -1,91$). Дакле, ова ученица имала је више

потешкоћа: немотивисаност за наставу, скромније когнитивне способности у односу на вршњаке и неизграђене радне навике.

На интервјуима је истицала да од свих наставних предмета најмање воли Српски језик. Посебну потешкоћу јој је представљала граматика и правопис, што смо се и сами увјерили на основу резултата иницијалног испитивања и каснијих формативних евалуација. У дотадашњој неиндивидуализованој, традиционалној или повремено интерактивној настави, ученица је била у ситуацијама суочавања са захтјевима који превазилазе њене могућности. У инклузивној индивидуално планираној настави кренула је са оног дијела континуума образовно-васпитних исхода који се налазе у зони њеног наредног развоја. У инклузивној индивидуално планираној настави ученица је рјеђе доживљавала неуспјех, јер је наставне захтјеве могла савладати уз наставничково персонализовано дјелотворно поучавање и властити интелектуални напор или евентуално у интеракцији са вршњаком. На интермедијалном испитивању ученица је побољшала резултате учења у подручју граматике и правописа ($z = -0,41$). Позиција ученице на континууму образовно-васпитних исхода је помјерена на тачку В. На финалном испитивању ученица је значајно побољшала постигнуће у подручју граматике и правописа ($z = 0,17$), што је видљиво на Графикону 1. Постигла је боље резултате од 56,75% ученика у одјељењу. Помјерила се за још два мјеста на континууму образовно-васпитних исхода. Постајући субјекат „индивидуалне дјелатности”, осјећала се одговорнијом за токове и резултате рада. Функционална писменост Ј. Р. је била значајно побољшана.

Након претходних експликација добијених резултата можемо закључити да је наша хипотеза потврђена, то јест да су ученици експерименталне групе у којој је примјењивана дидактички утемељена инклузивна индивидуално планирана настава граматике и правописа у једногодишњем трајању постигли у просјеку статистички значајно боље резултате у односу на ученике контролне групе (неиндивидуализована настава), те у односу на своје иницијално стање.

ЗАКЉУЧАК

Инклузивна индивидуално планирана настава је нови модел индивидуализоване наставе који је први пут у овом раду дефинисан, интердисциплинарно теоријски заснован, дидактичко-методички структуриран, оперативан и у експерименталном акционом истраживању научно верификован.

Суштинска обиљежја комплементарних процеса, персонализованог учења и стимулативног поучавања у инклузивној индивидуално планираној настави утемељени су на хуманистичким теоријама личности – Олпортовој персоналној теорији, Масловљевој теорији личности, Гаљпериновој теорији етапног формирања умних радњи и Роџерсовој феноменолошкој теорији лич-

ности. Идентификовани су тематски релевантни елементи тих теорија и интегрисани са поставкама дидактичких парадигми и дидактичких теорија. У тим основама инкорпорирани су кључни елементи феноменолошке и конструктивистичке (а у раду са ученицима с препрекама у учењу и учешћу рационалистичке) дидактичке парадигме. Са тим компонентама функционално су повезане главне поставке савремених дидактичких теорија (критичко-конструктивна, курикулумска, кибернетичко-информацијска, критичко-комуникативна, теорија развијајуће наставе и теорија конфлуентног образовања).

Синтетизоване теоријске основе операционализоване су у макроплан и микроплан инклузивне индивидуално планиране наставе. Послије дијагностиковања персоналних потенцијала и сазнајних потреба ученика, као и идентификације његовог мјеста на континууму образовно-васпитних постигнућа у програмском подручју одређеног наставног предмета, израђен је индивидуални програм образовно-васпитног рада (макроплан). Пројектовање и реализација сваког микроплана у обрнутом дизајну за конкретног ученика (модел припреме за наставу и комплетним дидактичко-методичким материјалом) садржавале су доказе о респектовању свих шест критерија инклузивности индивидуално планиране наставе.

Током једногодишњег експериментално-акционог истраживања евалуирана је инклузивна индивидуално планирана настава српског језика и математике у четвртог и петом разреду основне школе. У овом раду приказана су статистички значајно боља постигнућа ученика у инклузивној индивидуално планираној настави него у традиционалној настави граматике и правописа. Неопходна је континуирана дисеминација теоријских основа, изведбених модела и ефеката инклузивне индивидуално планиране наставе, не само у научним и стручним дидактичко-методичким радовима, већ и у универзитетској настави на наставничким факултетима и у програмима сталног професионалног развоја наставника.

Литература

- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U *Didaktičke teorije* (97–115). Zagreb: Educa,.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У С. Крњајић (ур.): *Сазнавање и настава* (9–36). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Duane, J. E. (1975). *Individually Prescribed Instruction*. Pittsburg, USA.

- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Илић, М. (2016). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У С. Шпановић (ур.): *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику* (43–62). Сомбор: Педагошки факултет.
- Јерковић, Љ. (2017). Инклузивна индивидуално планирана настава. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVII(2), 355–373. DOI: 10.5937/ZRFFP47-14138.
- Јерковић, Љ. (2018a). *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе* (Необјављена докторска дисертација). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јерковић, Љ. (2018b). Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 48(1), 317–336.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U *Didaktičke teorije* (15–57). Zagreb: Educa.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.
- Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao* (IV dopunjeno izdanje). Sarajevo: Svjetlost – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U *Didaktičke teorije* (79–94). Zagreb: Educa.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton and Mifflin.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс”.
- Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: DOM ŠTAMPE.
- Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Furlan, I. (1965). *Jednominutni ispit glasnog čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Children: Manual and Questionnaires (Grades 3–8)*. Denver: University of Denver, Arts, Humanities and Social Science, Department of Psychology.
- Cube, V. F. (1994). Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija. U *Didaktičke teorije* (61–94). Zagreb: Educa.

Ljiljana S. Jerković

University in Banja Luka, Faculty of Philosophy

Mile Đ. Ilić

University in Banja Luka, Faculty of Philosophy

INCLUSIVE INDIVIDUALLY PLANNED INSTRUCTION IN THEORY AND PRACTICE

Summary

This paper is the first ever to seek to clarify the didactic and methodological characteristics and processes of inclusive individually planned instruction relative to the key tenets of psychological theories (humanistic, cognitive and personality theories), as well as contemporary schools of thought (humanistic personality theory, control theory and reality therapy). It identifies and expounds those elements of contemporary didactic paradigms (phenomenological, constructivist and rationalist) on which it is possible to base the characteristics of inclusive individually planned instruction. The key and dominant elements of this new version of the system of inclusive instruction can be grounded in aspects of contemporary didactic theories that differ in orientation, such as the theory of targeted teaching, critical constructivism, critical communication, the theory of confluent learning, the developmental learning theory, and the cybernetics and information theory. The key premises of the stated theories mainly tally with individualist and interactionist schools of thought, while less so with objectivist and positivist didactic methods.

Presented herein are the results of the first experimental research into the influence of inclusive individually planned instruction on junior primary school students' achievement in a mother tongue course (grammar and orthography). The paper examines and interprets the effects of the process of inclusive individually planned instruction on the outcomes and achievement of a specific student who took a year-long experimental mother tongue course.

Key words: *inclusive individually planned instruction, inclusiveness criteria, humanistic theories, personality theories, contemporary schools of thought, didactic paradigms, didactic theories.*

Јасна М. Максимовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

УЧЕЊЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ВРТИЋУ КРОЗ РАЗВОЈ И СТИМУЛАЦИЈУ ВИЗУЕЛНЕ ЕФИКАСНОСТИ

Апстракт: Рана интервенција почива на сазнањима да ране године живота детета садрже јединствену могућност за утицај на дететов развој и то са дугорочним позитивним развојним утицајем. Познавање развојне линије визуелних функција и начина стимулације визуелне ефикасности детета предшколског узраста, полазна је основа у подстицању развоја детета оштећеног вида и његових типичних вршњака у инклузивном вртићу. Јачањем вештине визуелне перцепције и развојем визуелне ефикасности дете ће боље разумевати, анализирати, повезивати, а самим тим и лакше учити. Визуелна ефикасност представља како обраду и интерпретацију информација примљених чулом вида, тако и ефикасност коришћења вида приликом решавања конкретних визуелних задатака у различитим ситуацијама. Циљ нашег рада је да кроз преглед различитих теоријских поставки и истраживања везаних за процес инклузије на предшколском узрасту, укажемо на потребу и могућност организовања програма подршке у визуелном функционисању деце у инклузивним вртићима.

Кључне речи: визуелно учење, визуелна ефикасност, инклузија, дете са сметњама вида, предшколски узраст.

УВОД

Рана инклузија је период када деца са сметњама и тешкоћама у развоју потребу за подршком и едукацијом задовољавају док су у потпуности укључена у предшколски васпитно-образовни систем, заједно са типичном децом истог или сличног календарског узраста (Odom, Buysse & Soukakou, 2011). У инклузивном окружењу деци са сметњама и тешкоћама у развоју пружају се специфичне прилике за животно учење, односно за усвајање широког распона знања и вештина потребних за свакодневно функционисање у друштвеној заједници. Циљеви предшколског образовања углавном се повезују са њиховим језичким, когнитивним, социјалним, емоционалним или моторним развојним способностима, што представља полазну основу за касније учење и обра-

* jasnamaximovic@gmail.com

зовање када су циљеви усмерени на стицање академских вештина и усвајање знања, као што су читање, овладавање математичким операцијама, учење и развој природних и друштвених појмова и сл. (Sakač i Marić, 2016).

Сензибилизација деце са сметњама и тешкоћама у развоју на раном узрасту у условима инклузивног система умногоме детерминише формирање и развој њиховог когнитивног стила, животне филозофије, система вредности, става према образовању, односа према обавезама као и развој мотива за постигнућем. Боравак у вртићу и рани односи са вршњацима кључни су и за њихову дугорочну социјалну прилагођеност током каснијег живота (Batu, 2010; Guralnick, 2005).

И поред тога што је последњих година постигнут значајан напредак у погледу примене законских решења и реализовања истраживања која подржавају концепт ране инклузије (Barton & Smith, 2015), још увек постоје отворена питања која су посредно или непосредно везана за имплементацију и унапређење овог система васпитања и образовања. Питања која се односе на проблем приступачности и универзалног обухвата предшколским васпитањем и образовањем (Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel, 2010; Vandenbroeck & Lazari, 2014; Miškeljin, 2015; Woodhead, 2012), усклађеност предшколског и основношколског инклузивног система (Zlatarović i Mihajlović, 2013; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014) могућност унапређења комуникације и интеракције у инклузивном предшколском систему (Brown & Bergen 2002; Sretenov, 2008), оправданост примене асистивне технологије и аугментативне комуникације на нивоу предшколског васпитања и образовања (Burne, Knafelc, Melonis & Heyn, 2011; Mulloy, Gevarter, Hopkins, Sutherland & Ramdoss, 2014; Thomas-Stonell, Robertson, Oddson & Rosenbaum, 2016), професионалну компетентност васпитача, односно квалитет рада васпитача у области инклузивног васпитања и образовања (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Iscen, 2014; Dias & Cadime, 2016; Korać, Kosanović i Klemenović, 2018; Rajić i Mihić, 2017; Sakač i Marić, 2016) само су нека која захтевају научно засноване и у пракси проверене одговоре. Посебну групу чине она питања која се односе на планирање, обим и интезитет примене различитих корективних и подстицајних програма који су се развили у оквиру специјалне педагогије, а који се сада морају уградити и у програме предшколског инклузивног васпитања и образовања (Šćerapović i Slavković, 2014; Odom, 2000). Резултати истраживања која су се бавила применом системски планираних интервенција у раном детињству су показала да ови програми имају статистички значајан позитиван ефекат на развој детета, како у предшколском и школском узрасту, тако и у периоду адолесценције и током одраслог доба (Baucal, 2012; Kojić Markov, 2011; Максимовић, 2015; Hunt, Soto, Maier, Liboiron & Bae, 2004).

Као најзначајни циљ корективног програма и програма подршке у инклузивном вртићу издваја се побољшање свеукупног функционисања детета са сметњама у развоју применом предложених интервенција, као и праћењем

промена које се дешавају у његовом развоју (*Програми подршке деци и ученицима са сметњама у развоју*, 2016). Одговарајући рехабилитациони поступци, превентивно-корективне вежбе и превентивно-корективне активности, изводе се у оквиру редовних или посебно организованих активности, у организацији васпитача, дефектолога и осталих чланова стручног тима предшколске устнове (Nedović i Šćerapović, 2015). Деца кандидати за укључивање у корективни рад и програме подршке су она деца која немају развијене све потребне вештине да би адекватно пратила и учествовала у активностима, односно она деца која не могу да усвоје предвиђене садржаје под истим околностима као и њихови типични вршњаци (Nedović i Rapać, 2012). То су деца која имају перцептивне тешкоће, проблеме у одржавању пажње, неспретност у покрету и манипулисању предметима, али и она са сензорним сметњама (оштећење вида и слуха) и тешкоћама у интелектуалном, језичком и/или моторном развоју (Максимовић, 2006). Добро осмишљен и сврсисходан програм подршке и корективног рада у оквиру инклузивног предшколског програма значајно може побољшати процес учења ове деце тако што ће подстицати њихов когнитивни, језички и говорни развој, али и усвајање невербалне и аугментативне комуникације, као и развој предлексичких и предграфичких вештина.

Садржаји програма подршке и корективног рада усмерени су превасходно ка потребама деце, а не искључиво и само на сметњу у развоју. За њихову примену посебно је важно да постоји заједничка визија развоја детета, ангажованост стручњака из области специјалне едукације и рехабилитације (дефектолози различитог усмерења), као и пажљиви развој структуре унутар које би програми могли да функционишу (Purcell, Horn & Palmer, 2007)

ВИЗУЕЛНА ЕФИКАСНОСТ И УЧЕЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Визуо-перцептивне вештине су кључне за учење деце у предшколском узрасту. Омогућавају лоцирање, селекцију и издвајање битних стимулуса из окружења, анализу ученог и манипулацију релевантним информацијама. Имају директан утицај на усвајање основних академских знања и вештина и важну улогу у достизању аутоматизма у њиховој примени (Eškirović, 2015). Вид омогућава детету непрестано учење, развој способности и усвајање вештина, откривање и поимање света, као и поступање усклађено са околностима (Chokron & Zalla, 2017). Информације добијене чулом вида дају значајан квалитет и допуњују сензорне информације из других чулних система, што је од изузетног значаја за планирање и извршавање различитих активности (Reimer, Cox, Nijhuis-Van der Sanden & Boonstra, 2011). Јачањем вештине визуелне перцепције дете ће боље разумевати, анализирати, повезивати, а самим тим и лакше учити.

Као и други сазнајни и перцептивни процеси, и визуелно-перцептивна способност има свој ток развоја. Већина развојних промена у овом подручју дешава се на предшколском и млађем школском узрасту. Способност перцепције фигура–позадина, на пример, нагло се развија између треће и пете године и завршава између шесте и седме, што је у складу са интензивним квалитативним променама на нивоу функционалних зона коре великог мозга. Исто тако, константност облика интензивно се усавршава између шесте и седме године, а нешто мање између осме и девете године. Опажање положаја у простору завршава се између седме и девете године, а опажање просторних односа око десете године живота (Grossberg, 2001; Eškirović i Vučinić, 2009; Schneck, 2005).

Видни капацитети се у ужем смислу често везују за способност перцепције светлости, боја и облика, али су они у ширем смислу значајно разгранатији, што значи да препознавање објекта посматрања и визуелног учења није искључиво везано за ораган вида, већ и за животно искуство као психолошки феномен (Smiljanić, 2001). Као и остали видови опажања, и визуелно опажање представља активан процес којим се на основу потреба организма, траже информације у средини, издвајају и пореде битни знакови који упућују на значење ситуације (Luriја, 1976, према: Eškirović, Jablan, Vučinić, Golubović, 2005). Ранија искуства, потребе, очекивања и мотивација играју важну улогу у визуелном функционисању и учењу (Kinds & Moonen, 2002, према: Eškirović, 2015), што нас наводи на закључак да познавање само квалитативних карактеристика вида (оштрина вида, периферни вид, способност разликовања боја, бинокуларни вид, способност адаптације, стереоскопски и просторни вид) није довољно да би се стекао увид у то како дете користи свој тотални визуелни систем у различитим приликама, с обзиром на различите задатке и тренутне потребе (Golubović, 2005).

Визуелно учење је динамичан процес кроз који пролази свако дете и који обухвата више елемената. Да би дошло до визуелног учења, потребно је да „актуелни објекат буде опажен, да су његова битна обележија уочена, да су схваћени односи између делова и тако добијене информације интегрисане у смисаоне целине” (Dimčović, 1991: 24). Како би овај процес текао несметано, неопходно је да постоји сензорна стимулација, чулни орган који може да је прими, оптички нерв који ће информацију пренети до кортекса, као и активност кортекса у оквиру које се обављају кодирање, организација и интерпретација.

Неадекватна видна перцепција ограничава стицање искуства и ствара проблеме у процесу визуелног учења. Код деце без оштећења вида до визуелног учења долази спонтано, јер самим отварањем ока она добијају обиље информација које почињу да разликују, организују према различитим принципима и на крају интерпретирају. Са друге стране, деца оштећеног вида примају далеко мањи број информација, што тај процес неизбежно успорава (Dimčović, 1991). Она имају магловиту, нејасну и недиференцирану слику пред очима, по-

казују тешкоће у разликовању детаља на предметима и сликама које перципирају, брзо се замарају и постају нервозна, нестрпљива, површна у посматрању и учењу (Zovko, 1996, према: Максимовић, 2017). Слабовида деца која нису прошла адекватан тифлопедагошки третман праве грешке у посматрању, односно задржавају се на споредним, мање видљивим детаљима, отежано уочавају логичке везе међу објектима, губе стрпљење и не користе значење сигнификатних детаља за брзо увиђање односа између делова и целине (Eškirović i sar., 2005).

Резултати истраживања који документују активациону природу визуелног опажања, као и истраживања о визуелном функционисању особа оштећеног вида дају значај и популаризују термин *визуелна ефикасност*, односно успеха у извођењу различитих визуелних задатака (Gligorović, Vučinić, Eškirović & Jablan, 2011). „Визуелна ефикасност представља како обраду и интерпретацију информација примљених чулом вида, тако и ефикасност коришћења вида приликом решавања конкретних визуелних задатака у различитим ситуацијама” (Eškirović, 2015: 169).

Поједини облици оштећења вида различито утичу на квалитет визуелног функционисања и могу бити примарни или секундарни узрок смањене визуелне ефикасности, а самим тим и довести до тешкоћа у учењу (Hinkley, Schoone, Ondersma, 2011). То значи да унутар појединих категорија оштећења вида слабовида деца показују одређене специфичности у визуелном опажању различитих материјала и одређени степен визуелне неефикасности. Тако на пример, хиперметропија (далековидост) као најчешћа рефракциона аномалија утиче на појаву дефицита у подручју визуелно-когнитивних и визуомоторних способности (Atkinson, Braddick, Nardini & Anker, 2007; O'Donoghue, Rudnicka, McClelland, Logan & Saunders, 2012). Слабовиди ученици са овом обликом рефракционе аномалије имају пуно тешкоћа у перцепцији модела, текста и слика услед немогућности дуготрајног посматрања малих објеката. С друге стране, висока миопија (кратковидост) утиче на квалитет пажње и води ка избегавању решавања задатака и на даљину и на близину (Williams, Latif, Hannington, Watkins, 2005). Деца са овим обликом рефеакционе аномалије имају потребу да моделе, цртеже и текст посматрају са веома малих удаљености, тако да нису у ситуацији да их сагледају одједном, већ их посматрају сукцесивно, део по део. Исто тако, слабовида деца са већим или мањим оштећењем видног поља имају проблеме у опажању слова и перципирању слике, визуелном праћењу наставе, самосталном кретању и најразноврснијим вештинама дневног живљења (Eškirović i sar., 2005).

Проблеми повезани са визуелном ефикасношћу могу изазвати нелагодност у различитим активностима и смањити постигнућа слабовиде деце. Истраживањем визуелне ефикасности слабовиде деце (Eškirović, 1998) утврђено је да смањена оштрина вида значајно оштећује способност решавања визуелних задатака који су важни за свакодневне активности, попут перцепције непотпуних цртежа, именовања и описивања фотографија, именовања и описива-

ње цртежа. Дикић (1997) је установила да деца са смањеном оштрином вида показују одређене тешкоће унутар основних подручија визуелног опажања (координација око–рука, дискриминација фигура–позадина, сталност облика), као и проблеме при перципирању слике и текста. Праћењем особености визуелног опажања слабовиде деце и њихових вршњака неопштећеног вида, ауторка закључује да разлике између два узорка нису уочљиве само у погледу времена потребног за решавање визуелних задатака и удаљености са које се врши визуелно опажање. Суштинска разлика уочена је у могућности интерпретације виђеног, начину и вештини обављања чак и најједноставнијих радњи мотивисаних визуелним задацима. Већина деце са општећеном вида не само што нејасно виде, већ нису ни мотивисана да гледају, нарочито у ситуацијама када изостане визуелни тренинг. Њихова пажња је усмерена, али краткотрајна и нестабилна (Vučinić, 2014).

АКТИВНОСТИ У ВРТИЋУ И РАЗВОЈ ВИЗУЕЛНЕ ЕФИКАСНОСТИ

Као што смо у претходном поглављу већ истакли, стање вида и визуелних функција нису једини анатомско физиолошки чиниоци који утичу на визуелно-перцептивне способности (Cavezian et al., 2010). На визуелно опажање утиче и тренинг, односно ниво ангажованости у извођењу свакодневних активности (Gantz, Patel, Chung & Harwerth, 2007; Leong et al., 2014), пре свега у периоду развоја визуелних функција код деце, односно на раном предшколском узрасту.

Иако се по правилу реализије кроз индивидуални рад са дететом општећеног вида, елементи програма за подршку визуелног функционисања могу се реализовати и кроз добро испланиране, од стране васпитача стручно вођене, заједничке активности све деце у инклузивном вртићу. Пошто је најзначајнија активност на овом узрасту игра, управо се кроз њу може остварити значајан део развоја визуелне ефикасности и подстаћи развој у целини, при чему се мора водити рачуна о томе да је слабовидој деци тог узраста потребан подстицај да се играју самостално и с вршњацима, уз што сигурније ослањање на визуелно опажање (Maksimović i Jablan, 2014). Игровне активности које подстичу визуелно функционисање треба да су осмишљене у виду задатака који укључују посматрање и описивање, уочавање сличности и разлика, разврставање и класификацију предмета и слика блиских интересовању детета у одређеном узрасту (Grossberg, 2001). При извођењу ових активности деци са општећеном вида треба дати довољно времена, уз одговарајуће вербалне описе од стране васпитача и типичних вршњака.

Васпитно-образовни приступ деци са општећеном вида, до поласка у школу треба да се базира на креирању ситуација које омогућавају стицање широке лепезе конкретних искуства и прикупљање богатог фонда општих знања о свету који их окружује заснованих на очигледности (Максимовић,

2017). У едукативним процесима стицања активног знања, користећи своја чула и вођени од стране васпитача и визуелног едукатора, деца са оштећењем вида и њихови типични вршњаци упознају се са различитим својствима предмета: бојом, формом, величином, временским и просторним карактеристикама, укусом, мирисом, квалитетом површина и сл. Она развијају способност опажања различитих манифестација ових својстава, разликују њихове важне и мање важне карактеристике, као и неке необичности на њима. Такође развијају способност дискриминације и именовања, а у перципирању дводимензионалних приказа способност описивања детаља и сл. (Малева, 2011).

Програм за развој визуелне ефикасности у основи је намењен деци која испољавају проблеме у реализацији свакодневних активности услед тешкоћа визуелне перцепције (Grbović, 2016; Eškirović, 2015; Jablan, 2016) али се примењује и у раду са њиховим типичним вршњацима. У почетку, дете са сметњама у визуелној перцепци комуникацију у игровним активностима успоставља са васпитачима и са једним до двоје деце из групе, а затим уз добро осмишљање начине и стратегије долази до ширења круга вршњака с којима равноправно учествује у одабраним играма (Gringhuis, 2002). Организација и тумачење визуелних стимулуса у тим играма условљени су визуелном пажњом, визуелним памћењем, визуелном дискриминацијом, визуелном интеграцијом, визуоспацијалним способностима, интерпретацијом слика и сл. (Сарб-Аронте et al., 2009), па се у одабиру активности мора водити рачуна да оне што више одговарају захтевима усавршавања управо ових процеса.

А. Грбовић (2016), као аутор и руководицац групе за израду *Програма подршке за визуелно функционисање* наглашава да је општи циљ овог програма усмерен на развој визуоперцептивних и визуоинтегративних вештина значајних за обављање свакодневних активности и стицање академске писмености. Развој визуоперцептивних вештина тече одређеним редоследом. Прво се успоставља дискриминација облика, форме и боје, најпре реалних објеката, па затим и слика. Следи развој дискриминације детаља и, на крају, положаја у простору. У складу са таквим развојним следом, утврђени су и специфични циљеви програма, а то су: развој дискриминације геометријских облика, препознавање предмета и њихових приказа, разумевање слика, разликовање симбола, визуомоторна интеграција.

Реализација тематских целина *Програма подршке визуелном функционисању* врши се у складу са могућностима детета, а сложеност задатака мора бити примерена узрасту и степену оштећења вида. Тако се, на пример, за подстицај визуелне анализе и дискриминације предмета и модела код детета узраста од три године могу организовати различите игре које имају за циљ уочавање сличности и разлика између предмета. Задатак детета у овим активностима је да разврста предмете према величини, облику и боји, описује изглед, намену и карактеристике употребних предмета и сл. Код активности за подстицај визуелне анализе и дискриминације слика, детету на узрасту од четири

до пет година показује се прича у сликама. Задатак је да се протумачи догађај на основу приказане радње, усложњава се тако што се слике приказују погрешним редоследом. У том случају, дете, прво треба да уочи и постави слике исправним редоследом, а затим исприча причу. Циљ ове активности је визуелно уочавање положаја објеката на сликама и повезивање детаља у целину (Грбовић, 2016).

У реализацији програма за развој визуелне ефикасности могу се користити предмети за свакодневну употребу, дидактичке играчке, дечије књиге, сликовнице, бојанке, наменски рађене фотографије и слике, као и одговарајући цртежи. Временом, усвојене визуелне вештине треба изводити у мање повољним констелационим условима, блиским реалној ситуацији у вртићу, како би се учврстило визуелно понашање детета у различитим контекстима (Ешкировић, 2015).

Редовна подршка визуелног едукатора и васпитача у инклузивном вртићу омогућиће да дете са визуелним сметњама развије своје визуелне капацитете, да успостави добру комуникацију са својом околином и да усвоји стандарне обрасце учења заједно са вршњацима типичног развоја. До поласка у школу, кроз адекватне активности и применом програма визуелне ефикасности, дете треба да: усвоји способност спаривања предмета, слика и апстрактних појмова (према боји, облику, величини, детаљима, оријентацији детаља); развије способност идентификације и именовања предмета, слика и апстрактних појмова; схвати однос делова и целине на комплексним објектима и сликама; развије способност уочавања и разликовања фигуре и основе; усаврши способност визуелног закључивања; развије способност координације око–рука која се испољава кроз цртање, прецртавање, копирање, бојење, писање слова и бројева (Grbović, 2017). Све то чини добру основу за припрему детета за полазак у школу и овладавање потребним академским знањима и вештинама.

ЗАКЉУЧАК

Стручњаци који се баве проблемима визуелног опажања указују да је критичан период за визуелни развој од рођења до 6 година, а након тог периода учење вештина у визуелном опажању је много мање ефикасно, јер се физиолошки процеси развоја успоравају (Tavernier 1993., према: Mulloy et al., 2014). Из тог разлога, познавање развојне линије визуелне перцепције и њене организације (Grossberg, 2001), познавање и одабир адекватних активности за стимулацију визуелне ефикасности требало би да буду незаобилазна компонента при креирању програма намењених деци предшколског и раног школског узраста (Vučinić i Gligorović, 2018). Реализовање игровних активности које подстичу визуелну ефикасност деце са и без оштећења вида, обезбеђење сигурног и подстицајног окружења, као и обезбеђење адекватних стратегија учења, позитивно ће утицати на функционисање детета са оштећењем вида, развој вршњачке подршке у инклузивном вртићу (D’Allura, 2002), а затим и на унапређење инклузивне праксе у предшколском систему вапитања и образовања.

Литература

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39–60.
- Atkinson, J., Braddick, O., Nardini, M. & Anker, S. (2007). Infant hyperopia: detection, distribution, changes and correlates – outcomes from the Cambridge infant screening programs. *Optometry and Vision Science*, 84(2), 84–96.
- Barton, E. & Smith, E. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78.
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early childhood Special Education*, 2(1), 57–71.
- Baucal, A. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, A. & Pimentel, S. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers With Disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233–243.
- Burne, B., Knafelc, V., Melonis, M. & Heyn, P. C. (2011). The use and application of assistive technology to promote literacy in early childhood: A systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 6(3), 207–213.

- Brown, M. & Bergen, D. (2002). Play and Social Interaction of Children With Disabilities at Learning/Activity Centers in an Inclusive Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 26–3.
- Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327–335.
- Vučinić, V. (2014). *Osnovi tiflogologije*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Vučinić, V. i Gligorović, M. (2018). Vizuelna organizacija kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(4), 501–515.
- Gantz, L., Patel, S. S., Chung, S. T. L. & Harwerth, R. S. (2007). Mechanisms of perceptual learning of depth discrimination in random dot stereograms. *Vision Research*, 47(16), 2170–2178.
- Gligorović, M., Vučinić, V., Eškirović, B. & Jablan, B. (2011). The influence of manifest strabismus and stereoscopic vision on non-verbal abilities of visually impaired children. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1852–1859.
- Golubović, S. (2005). *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Defektološki fakultet.
- Grbović, A. (2017). *Metodski pristup čitanju i pisanju kod slabovide dece*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (ICF).
- Грбовић, А. (2016). Развој предчиталачких вештина деце са оштећењем вида, У *Програми подршке деци и ученицима са сметњама у развоју* (171–223). Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Gringhuis, D. (2002). Phases in development of sighted and visually impaired children. In D. Gringhuis, J. Moonen & P. Woudenberg (eds.): *Children with partial sight-development, partening, education and support* (41–54). Doorn: Bartimeus.
- Grossberg, S. (2001). Linking the laminar circuits of visual cortex to visual perception: development, grouping, and attention. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 25(6), 513–526.
- Guralnick, M. J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. *The developmental systems approach to early intervention*, 59–69. Retrieved August 16, from the World Wide Web http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/chap3_inclusion_EI.pdf.
- D’Allura, T. (2002). Enhancing the Social Interaction Skills of Preschoolers with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(8), 576–584.
- Dias, P. & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers’ attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111–123.
- Dikić, S. (1997). *Tiflogologija*. Beograd: Defektološki fakultet.

- Dimčović, N. (1991). Karakteristike, razvoj i psihološka procena slabovide dece. U T. Popović (ur.): *Ometeno dete – uvod u psihologiju ometenih u razvoju* (235–266). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eškirović, B. (1998). *Vizuelna efikasnost slabovide dece u nastavi*. Doktorska disertacija. Beograd: Defektološki fakultet.
- Eškirović, B. (2015). *Vizuelno funkcionisanje i slabovidost*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Eškirović, B. i Vučinić, V. (2009). Razvoj vizuelne percepcije kod dece oštećenog vida do polaska u školu. U D. Radovanović (ur.): *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (605–616). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Eškirović, B., Jablan, B., Vučinić, V. i Golubović, S. (2005). Vizuelne sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta. U S. Golubović (ur.): *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (191–318). Beograd: Defektološki fakultet.
- Zlatarović, V. i Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje – Mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u „redovnom obrazovnom sistemu”*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Jablan, B. (2016). *Dete sa oštećenem vida u školi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kojić, M. i Markov, Z. (2011) Rano otkrivanje i prevencija poremećaja u ponašanju kroz prizmu inkluzije. *Socijalna misao*, 18(2), 139–149.
- Korać, I., Kosanović, M. i Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.): *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivog razvoja dece i mladih* (61–75). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17–29.
- Leong, D. F., Master, C. L., Messner, L. V., Pang, Y., Smith, C. & Starling, A. J. (2014). The Effect of Saccadic Training on Early Reading Fluency. *Clinical Pediatrics*, 53(9), 858–864.
- Максимовић, Ј. (2006). Корективни рад са децом оштећеног вида предшколског узраста. *Зборник радова*. Ужице: Учитељски факултет, 7(2) 69–284.
- Максимовић, Ј. (2015). Подршка деци са сметњама у развоју у инклузивном вртићу. *Зборник радова*, XVIII(17). Ужице: Учитељски факултет, 169–182.
- Максимовић, Ј. (2017). *Инклузија у образовању-подршка деци са сметњама у развоју*. Ужице: Учитељски факултет.
- Максимовић, Ј. i Jablan, B. (2014). Karakteristike igre dece sa smetnjama u razvoju. *Зборник радова*, 14(13). Ужице: Учитељски факултет, 313–324.

- Малева, З. П. (2011). *Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению*. Москва: Парадигма. Retrieved August 17, 2019 from the World Wide Web http://www.pmedu.ru/downloads/knigi/10060_2_Maleva_Podgot_det.pdf.
- Miškeljin, L. (2015). Dimenzije kvaliteta – dostupnost predškolskog vaspitanja. U E. Hebib, B. Bodroški Spariosu i A. Ilić Rajkov (ur.): *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspective* (11–24). Beograd: Filozofski fakultet i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mulloy, A., Gevarter, C., Hopkins, M., Sutherland, K. & Ramdoss, S. (2014). Assistive Technology for Students with Visual Impairments and Blindness. In G. E. Lancioni & N. N. Singh (eds.): *Assistive Technologies for People with Diverse Abilities, Autism and Child Psychopathology Series* (113–156). New York: Springer Science i Business Media.
- Nedović, G. i Rapaić, D. (2012). *Praktikum preventivno-korektivnog rada u osnovnoj školi*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Nedović, G. i Šćepanović, M. (2015). Preventivno-korektivni rad u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. U M. Šćepanović (ur.): *Zbornik rezimea Međunarodne konferencije Korektivni defektološki rad* (11–18). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Odom, S. (2000). Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20–27.
- 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.
- O'Donoghue, L., Rudnicka, A. R., McClelland, J. F., Logan, N. S. & Saunders, K. J. (2012). Visual acuity measures do not reliably detect childhood refractive error – an epidemiological study. *PLoSOne*. Retrieved August 5, 2019 from the World Wide Web <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0034441>. Accessed January 16, 2017.
- Програми подршке деци и ученицима са сметњама у развоју* (2016). Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Purcell, M., Horn, E. & Palmer, S. (2007). A Qualitative Study of the Initiation and Continuation of Preschool Inclusion Programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85–99.
- Rajić, M i Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XLII(2), 339–359.
- Reimer, M., Cox, A., Nijhuis-Van der Sanden, G. & Boonstra, N. (2011). Improvement of fine motor skills in children with visual impairment: An explorative study. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1924–1933.
- Sakač, M. i Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Београдска дефетолошка школа*, 22(2), 93–109.

- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića – Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Schneck, C. M. (2005). Visual perception. *Occupational therapy for children*, 3, 357–386.
- Smiljanić, N. (2001). *Ispitivanje vidnih funkcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Thomas-Stonell, N., Robertson, B., Oddson, B. & Rosenbaum, P. (2016). Communicative participation changes in pre-school children receiving augmentative and alternative communication intervention. *International journal of speech-language pathology*, 18(1), 32–40.
- Hinkley, S., Schoone, E. & Ondersma, B. (2011). Perceptions of elementary teachers about vision and learning and vision therapy. *Journal of Behavioral Optometry*, 22(1), 3–9.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N. & Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 123–142.
- Cavezian, C., Vilayphonh, M., de Agostini, M., Vasseur, V., Watier, L., Kazandjian, S. & Chokron, S. (2010). Assessment of visuoattentional abilities in young children with or without visual disorder: toward a systematic screening in the general population. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 1102–1108.
- Capó-Aponte, J. E., Temme, L. A., Task, H. L., Pinkus, A. R., Kalich, M. E., Pantle, A. J. & Rash, C. E. (2009). Visual perception and cognitive performance. *Helmet-Mounted Displays: Sensation, Perception and Cognitive Issues*, 2(1), 335–390.
- Chokron, S. & Zalla, T. (2017). Troubles de la fonction visuelle, troubles de l'interaction et développement cognitif. *Revue de Neuropsychologie*, 9(1), 35–44.
- Šćepanović, M. i Slavković, S. (2014). Korektivni rad i njegov potencijal u inkluzivnom obrazovanju. U M. Šćepanović (ur.): *Zbornik rezimea Međunarodne Konferencije Savremeni defektološki rad – rehabilitacija, prevencija isključenosti i inkluzija* (62–63). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Williams, R., Latif, A., Hannington, L. & Watkins, R. (2005). Hyperopia and educational attainment in a primary school cohort. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 150–153.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju,

Јасна М. Максимовић

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

ОБУЧЕНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДЕТСКОМ САДУ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Анотация

Раннее вмешательство основано на идее, что ранние годы жизни ребенка содержат уникальную возможность повлиять на развитие ребенка с долгосрочным положительным влиянием на развитие. Знание линии развития визуальных функций и способов стимулирования визуальной эффективности дошкольника является отправной точкой в развитии ребенка с нарушениями зрения и его типичных сверстников в инклюзивном детском саду. Совершенствуя навыки зрительного восприятия и развивая визуальную эффективность, ребенок будет лучше понимать, анализировать, связывать и, следовательно, легче учиться. Визуальная эффективность представляет обработку и трактовку информации воспринятую зрением а также и эффективность использования зрения в решении конкретных визуальных задач в различных ситуациях. Целью нашей работы является рассмотрение необходимости и возможности организации программ поддержки для визуального функционирования детей в инклюзивных детских садах посредством обзора различных теоретических условий и исследований, связанных с процессом включения в дошкольном возрасте, для визуального восприятия и визуальной эффективности.

Ключевые слова: *визуальное обучение, визуальная эффективность, инклюзивность, ребенок с нарушением зрения, дошкольный возраст.*

Душица М. Рацковић*
Основна школа „Војвода Мишић”, Пецка

ИНКЛУЗИВАН НАСТАВНИК – СПОНА ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Апстракт: Упркос различитим гледиштима у погледу тумачења термина *инклузија*, њен циљ остаје исти. Отуда се у пракси односи на структуралне школске промене, што подразумева промену школске климе, као и организацију у раду са децом која се у редовну наставу укључују по посебном програму. Дакле, у средишту инклузије је промена и прилагођавање школе *детету* уз уважавање карактеристика *деце*, а у фокусу инклузивне школске културе је улога наставника као иницијатора, модератора и реализатора инклузивне наставе. Циљ овог теоријског истраживања је био да утврдимо да ли су и на који начин континуиране реформе у образовању које су биле усмерене на укључивање деце са сметњама у развоју у редовна одељења редовних школа у начелу промениле улогу наставника од његове примарне, као и колики је значај квалитетно обученог инклузивног наставника као посредника између теорије и праксе. Запажања, као и импликације у настави повезане са закључцима истраживања резултат су личног искуства аутора у инклузивној пракси. Истраживање је урађено применом дескриптивне методе и техником анализе садржаја. Резултати до којих смо дошли упућују на констатацију да је наставник инклузивне праксе чврста спона на релацији теорија–пракса и да његовом професионалном афирмацијом, подстицањем у раду и улагањем у стручно оспособљавање струка може бити на добитку, али да су исто тако неопходне промене у програмској организацији студијских предмета, као и боље организованог, квалитетније вођеног стручног пракси.

Кључне речи: *инклузија, инклузиван наставник, инклузивна настава и учење, наставничке компетенције.*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Непосредни повод за настанак овог рада је истицање значаја улоге наставника у импликацији инклузивне наставе. Улога инклузивног наставника у процесу инклузије, са једне стране, условљена је формом иницијалног образовања, програмским садржајима предмета у оквиру којих се изучава,

* dusicabel@gmail.com

организованом и вођеном стручном праксом, а са друге стране, променљивим факторима: недовољна мотивација наставника, предрасуде, друштвене околности и положај у друштву деце са сметњама у развоју. Циљ је да општим позиционирањем стекнемо увид у положај и место инклузије у нашем образовном систему, а да потом анализом спроведених домаћих истраживања посебан акценат ставимо на улогу наставника као иницијатора наставног процеса, што подразумева спремност, заинтересованост, укљученост у планирање, реализацију и инкорпорирање у инклузивну праксу.

Посматрајући хронолошки концепт инклузије (укључивање), у међународним оквирима, он се најпре развио у западним земљама у другој половини 20. века. За кључни принцип своје поставке наводи заједницу која својим мењањем и прилагођавањем поставља апсолутно исте услове за све своје чланове уз поштовање равноправности. У циљу бољег генералног разумевања овдашње инклузивне праксе проблем ћемо приближити кроз дефиницију појма и његове форме. По дефиницији светске декларације усвојене у Јомтиену на Тајланду (1990), а допуњене 2002. године *Дакарском декларацијом* у Сенегалу, инклузија се дефинише као „образовање за све”. Док се у светском међународном оквиру манифестује као образовање по мери детета, прилагођено детету и његовим афирмативним способностима, код нас у пракси због предрасуда, негативних ставова и баријера инклузија нема исти контекст. Верујемо да је кључни разлог управо схватање појма инклузије. Нови приступ образовању деце са посебним потребама настао је проширивањем појма инклузије, а подразумева укључивање деце која из ма ког разлога нису у могућности да похађају редовну наставу. Прегледом релевантне литературе стиче се утисак да се овдашњи концепт инклузије у значајној мери, баш у наведеном критеријуму, разликује од међународне праксе. Разлика се манифестује у висини свести о значају инклузивног образовања од државе до државе. У нашем случају, свест о значају инклузивног образовања огледа се у свесности наставног кадра о потреби и нужности стицања професионалних квалификација које би унапредиле наставни процес. Ради веће продуктивности водеће економски развијене земље Швајцарка, Немачка и Белгија негују два одвојена паралелна система (специјални и редовни), док се у Финској, Данској, Француској, Словенији, Хрватској посебна пажња посвећује развијању стручних служби као виду подршке инклузији. Без обзира о ком систему се говори несумњиво је да се до промена дошло квалитетним стратешким планом и огромним залагањем људства. Насупрот реченом, у инклузивном образовању у Републици Србији промене су споре и вишеслојне, док се неки од резултата и даље ишчекују.

Први позитивни помаци увођења инклузивне праксе код нас бележе се у виду пилот пројеката, кроз самосталне иницијативе образовних институција, невладине секторе или у оквиру европских интеграција. Под покровитељством Министарства просвете 2002. године настаје стратешки план у оквиру кога се реформише образовни и специјални систем образовања. Намера је да се у образовни систем имплементира инклузивно образовање, а специјални систем

редукује. Прекретница настаје 2010. године применом ЗОСОВ. Овим документом акценат се ставља на евалуацију и процену имплементације ЗОСОВ. Индивидуални образовни план (ИОП) је на основу *Pravilnika o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010) у наш образовни систем уведен као примарно средство подршке деци из три категорије: а) деци која имају тешкоће у учењу; б) деци која имају сметње у развоју или инвалидитет; в) деци која потичу из социјално нестимулативних средина. Без обзира којој категорији је намењен, смисао инклузије је исти и подразумева укључивање деце са сметњама у развоју у редовна одељења редовних школа. Доношењем *Закона о забрани дискриминације* из 2009. године и *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009) са подзаконским актима за предшколско, основно и средње образовање и васпитање (2010–2013), Министарство просвете је школску 2010/2011. годину прогласило за годину увођења инклузивног образовања у Србији, упркос чињеници да бројни стручњаци нису били сагласни предвиђајући потешкоће условљене бројним недостацима. Применом *Закона о основама система образовања и васпитања* (2017) врши се интеграција инклузије у редовну наставну праксу са циљем да укључи већи број деце и младих у редовне школе.

На путу напретка како у међународним тако и у домаћим оквирима до потпуне примене у настави, узевши у обзир поставке и методологију процеса инклузије, велики допринос дао је читав низ академских дисциплина, међу којима се посебно издвајају социјалне науке: социјална и педагошка психологија, социјална медицина, социологија, педагогија и рехабилитационе науке. Њихова улога заснована је на идеји да се инклузија посматра као свеобухватна дисциплина, са различитих гледишта и из различитих перспектива. Без обзира на споменути удео академских дисциплина, инклузија се код нас једним делом посматра кроз медицински, а не социјални контекст. Социјални модел наглашава права појединца, а социјална интеграција школовање и оспособљавање популације за циљ. Последица оваквих гледишта је да није учињен очекивани корак напред и да смо наметањем медицинског контекста инклузије ускратили могућност пожељног успеха. Узрок неуспеха једним делом лежи у стању комплетне друштвене свести са акцентом на свест васпитно-образовног кадра о важности инклузије.

Будући да социјална инклузија отпочиње образовањем и школовањем само као једним сегментом образовања, то редовна школа мора бити прилагођена кадровски, организационо, дидактички и архитектонски како би одговарала свима. Сазнање о значају укључивања деце у редовне школе довело је до сазнања о потребним стручним квалификацијама наставника као вођи таквог процеса. Према томе, инклузиван наставник између традиције и модернизације увек треба да буде свој, у складу са променама које убрзано настају. Потребне за испитивањем нових, модерних функција у организацији инклузивног образовања једним делом диктирају саме промене у друштву. Нова организацијска решења требало би да наставну ситуацију учине примеренијом ученику,

али и да превазиђу јаз између теорије и праксе, те да та решења буду у складу са: а) потребама и циљевима друштва; б) потребама и циљевима детета; в) потребама и циљевима образовне политике на глобалном нивоу; г) у корак или два са решењима на светском нивоу. Иако то није могуће како због стандарда тако и због непотпуних облика образовног и васпитног деловања, акценат је на појединцу – инклузивном наставнику. У том смислу, способности, компетенције и свест о значају примене „индивидуализованих облика наставе” (Војовић и Максимовић, 2012) попримају облик најпродуктивнијег начина рада. Теоретски иницијалним образовањем наставник у довољној мери није обучен, а практично би у наставној ситуацији требао да покаже свој ентузијазам. Да би превазишао овај јаз на релацији теорија – пракса, наставник кроз стална стручна усавршавања надограђује своје компетенције, усавршава своје способности и јача однос са учеником.

О бројним дилемама у оквиру инклузије расправљало се и конструктивно закључивало у истраживачким радовима. Прегледом стања у Републици Србији за период од 2008. до 2013. године (Baucal, Jokić i Kovač Cerović, 2014) утврђено је да доминантну улогу у реализацији инклузивне праксе имају педагози и психолози. Међутим, посебан акценат образовне политике у Србији по закључцима истраживања Јаблан, Јолић Марјановић и Грбовић (2011) представља дилема „на који начин инклузија може бити успешно остварена”. Резултати истраживања индиректно воде ка различитим путевима решења који су условљени активним доловањем стручно-педагошки оспособљеног кадра. Један од фактора од кога зависи успех у реализацији најпре успешног процеса интеграције, а потом и инклузије деце у редовну наставу је наставник.

Бројни аутори (Максимовић и Савковић, 2010; Максимовић и Стаматовић 2016; Macura-Milovanović i Vujišić-Živković, 2011; Macura-Milovanović i Vujišić-Živković, 2014; Спасеновић и Матовић, 2015) су сагласни да се од наставника очекује да поштује специфичности деце, спроводи, мења и прилагођава наставне садржаје остварујући интеракцију са децом. Морамо нагласити да је педагошка функција инклузивног наставника у васпитном раду са децом која похађају инклузивну наставу у оквиру редовне у целини веома сложена. Сложеност улоге наставника условљена је карактеристиком наставне ситуације која подразумева довитљивост, иновативност и емпатију. Наставник који обавља квалитетан индивидуализован рад са свом децом без обзира на њихове интелектуалне, моторичке, чулне или комбиноване сметње, оставља и довољно времена да се посвети и свим оним ученицима којима су потребна додатна упутства у раду, али и да их правовремено укључи у заједничке активности са вршњацима.

О томе колико је важна симбиоза свих чинилаца васпитно-образовног процеса, школа као организација и наставник као координатор васпитно-образовне мисли (Максимовић и Стаматовић, 2018) наглашавају управо ова два чиниоца као основу за унапређивање, мењање и надоградњу инклузивног

етоса. У сложеном процесу инклузије фактор „подстицање и развијање социјалне интеракције” (Вујачић, 2006) апострофира се као основни смисао инклузије. Из свега реченог можемо закључити да су сви чиниоци инклузије подједнако важни и да улагањем и подстицањем циљеви који се постављају пред свакога од њих могу бити испуњени.

Поред положаја и садржаја инклузивног образовања, у научним и стручним радовима су професионалне способности, одговорности и компетенције наставника у инклузивној пракси. Бројни аутори (Вујачић, 2006; Карић, Мухић и Корда, 2014; Максимовић и Стаматовић, 2016; Спасеновић и Матовић, 2015; Старчевић, Мацура и Топаловић, 2018) анализирају, упоређују, одређују значај наставника и његових професионалних способности, као и спремност за учешће у сложеном процесу наставе. Имајући у виду чињеницу да савремена школа посебан значај придаје систему инклузије, изузетно је важно да се систем вредносних норми подеси тако да се потенцијали и таленти развију, а потешкоће превазиђу. У том смислу, компетенције и квалитет инклузивног наставника су од пресудног значаја, а „подстицање поверења у сопствене способности најсигурнији је пут ка формирању позитивних ставова наставника” (Старчевић, Мацура и Топаловић, 2018: 121). Управо из тог разлога анализом стања инклузивне праксе уз потпору одговарајућих докумената настојимо открити узрок дисбаланса на релацији теорија – пракса.

У циљу да се да кратак приказ неколико главних манифестација ове сложене области која се убрзано мења, тема инклузивног образовања није обрађена свеобухватно, већ су у обзир узети само најутицајнији фактори и оријентације на којима се темељи, а у овом случају то су: улога, одговорности, свест о сопственој улози и компетенције наставника са освртом на ефекте сарадње са преосталим актерима образовног процеса. Ниједна тема због сложености није обухватно разматрана, али се настојало указати на најважније поставке и изворе.

ИНКЛУЗИВАН НАСТАВНИК, ПОВЕЗАНОСТ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Термин инклузиван наставник недовољно дефинисан у домаћој стручној пракси у овом раду односи се на наставника који руководи инклузивном праксом, тачније на сваког наставника који нема баријеру према инклузији, јер само такав наставник без предрасуда може бити успешан у сложеном процесу инклузије. Учители који виде инклузију као део своје професионалне улоге имају делотворнију и квалитетнију комуникацију са ученицима (Масура-Миловановић и Вујишић-Џивковић, 2011), па у међусобној интеракцији знања и праксе постају њена последица.

Узевши у обзир да интелектуално васпитање за основни задатак поставља „развој способности детета”, на самом почетку рада истакли смо да је тема овог теоријског истраживања стање инклузивне праксе у нашем образовном систему, али да је у сложенем процесу образовања фокус на инклузивном наставнику, његовој спремности, уверењима и ставовима. Настојали смо аценат ставити на сагледавање препрека у функционалној примени инклузије у настави у оквиру једног сегмента – инклузиван наставник. Његова уверења, ставови, предрасуде, компетенције, као и свест о потреби даљег професионалног усавршавања главни су показатељи да ли ће процес инклузије, уколико за критеријум имамо наставника, имати успеха. Друго, да би имао улогу карице између теорије и праксе у сложенем ланцу инклузије, управо наведени параметри су од суштинског значаја.

Од момента када је на велика врата инклузија ушла у образовно-наставни процес у нашој земљи спроведен је велики број истраживања који се бавио инклузивним наставником са различитих аспеката на основу различитих критеријума. Истраживања су текла од студената завршне године академских студија, преко истраживања са наставницима у пракси (Јukić i Elez, 2013; Максимовић и Стаматовић, 2016; Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011; Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2014; Спасеновић и Матовић, 2015), преко емпиријских разматрања о узроцима и последицама деловања наставника, улоге њихових ставова на исход инклузије, повезаност са етосом школе уз откривање додирних тачака утицаја спољашњих фактора на перцепцију инклузивне праксе, до најновијих (Максимовић и Стаматовић, 2018) које се баве инклузивном културом школе. Сврха свих обављених истраживања поред откривања уверења, ставова, предрасуда, свести и самопроцене сопствене оспособљености за рад са децом која се укључују у редовна одељења редовне наставе, јесте унапређење организације инклузивне наставе бар у сегменту функције и дидактичко-методичке оспособљености наставника инклузивне наставе, као и елиминисање негативног поимања културно-непотпорних системских фактора (компетенције наставног кадра). Спроведена истраживања показала су да наставник ипак, иако кључни посредник између установе и детета, не сме и не може преузети највећи ризик за крајњи исход. У одговорности за успешну интеграцију, а потом и инклузију морају учествовати и остала одговорна лица: школа као институција, тимови за праћење деце и процеса инклузије, педагошко-психолошка служба као орган који на темељу законских аката прилагођава и усмерава ток инклузије, родитељи као најкомпетентнији познаваоци скривених способности детета и остали средински фактори: вршњаци, спој рехабилитационог, здравственог и политичког система који одређеним мерама чине стимулишућу или нестимулишућу средину. Такође, велики допринос, ако не и кључни чине програмски садржаји студијских предмета, који у целини или фазно истражују могућности инклузивне наставе. На садржаје студијских предмета надовезује се добро конципирана и вођена стручна пракса, те стога одговорност у једнакој мери мора бити подељена

између оних који доносе програмска решења (усклађена системски пројектована решења) и оних који та решења примењују (примењива системски пројектована решења у инклузивној пракси). У овом раду, сходно теми, пажњу ћемо усмерити искључиво на наставника у покушају да откријемо и истакнемо важност његове улоге у настави, превасходно улоге компетенција, а ослањајући се на претходно наведе директне или индиректне чиниоце успеха.

На питање који су критеријуми којима се одређује квалитет инклузивног наставника, као и колико је важан тај квалитет сасвим, сигурно не бисмо имали прецизан одговор. Из перспективе наставника инклузивна настава има специфичан смисао и креће се од оних који у први план истичу да знања, вештине, уверења и ставови наставника у битној мери одређују смер инклузије (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Forlin & Chambers, 2011), преко оних који инклузивно образовање посматрају кроз призму медицине (Lalvani, 2013), којих је у нашој наставној пракси највише, до оних који негативним уверењима формирају површне ставове и на тај начин чине отпор инклузивној пракси (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011) најчешће из страха, необавештености и предрасуда. У инклузивном контексту Републике Србије акценат се поставља на важност иницијалног образовања учитеља у радикално промењеном контексту, уз нагласак на одговорност високошколских установа (Masuga-Milovanović i Vujišić-Živković, 2011) у сегменту иницијалног образовања. Само на тај начин постоји могућност формирања квалитетних инклузивних наставника. Без обзира који став од наведених је примаран код одређеног типа наведених карактеристика наставника, оно што не би смело да се разликује јесте основни људски мотив да се настави приступа са чистим ентузијазмом и спремношћу на промене, јер и редовна настава сама по себи од наставника тражи да се прилагоди како наставним стилем тако и наставним методама, задацима и подстицајима ученика који чине категорију даровитих, просечних или оних са слабијим интересовањима.

Један од критеријума којим бисмо ипак могли одредити да ли је реч о инклузивном наставнику је „поседовање инклузивне културе” (Максимовић и Стаматовић, 2018). Под термином инклузивна култура наставника аутори истичу да овладавање њоме тече кроз неколико етапа: базично образовање, професионално усавршавање и лични развој. Сматра се да ће инклузиван наставник постати посвећенији променама у оквиру инклузије како његова знања и вештине у овладавању управљања тим процесом буду расла. Квалитетни ресурси, подршка за наставнике, обука током иницијалног образовања, али и касније стратешки су план који на дужи временски период даје квалитетнији допринос инклузивној пракси.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег теоријског истраживања чији су резултати представљени у овом раду односе се на значај и улогу иницијалног образовања, садржаја студијског програма и студијске праксе који директно одређују место и улогу наставника у инклузивној настави. Недовољна припремљеност као последица иницијалног образовања, погрешно вођене студијске праксе, незаинтересованост и предрасуде као резултат мањка личних афинитета наставника укратко су показатељи бројних истраживања на тему инклузија у пракси са наставником који је примењује.

Циљем истраживања смо желели да утврдимо да ли се и на који начин апострофира место и улога инклузивног наставника у програмским начелима инклузије, какву улогу одређују програмска одређења, а какву лични афинитети наставника за стицање компетенција које унапређују рад у настави.

Ово теоријско истраживање је обављено применом дескриптивне методе и техником анализе садржаја примарних и секундарних извора истраживања текстова више аутора о улози, месту, значају и компетенцијама наставника инклузивне наставе за интеграцију деце са сметњама у развоју у редовну наставу, у циљу да ИО постане „општеприхваћена политика и пракса” (Macura-Milovanović i Vujišić, Živković, 2011: 634).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Бавећи се инклузивним образовањем, овом темом покушали смо да утврдимо значај квалитетног инклузивног наставника за допринос у настави. Полазећи од претпоставке да постоји раскорак на релацији теорија – пракса, анализом истраживања дошли смо до закључка да је инклузивна пракса у нашем образовном систему и даље скрајнута, да наставници пре свега имају извесне баријере у смислу неспремности за тај процес, недовољне обучености, страха, недовољне емпатије са дететом. Сви параметри у великој мери утичу на спровођење процеса инклузије у оквиру кога су потребне обавезне измене и прилагођавање редовног образовног система како би напредак био могућ. Исто тако потребно је нагласити да изнета уверења нису став просветне заједнице у целини, већ само појединаца који представљају себе, а резултат су теоријских и емпиријских истраживања и личног искуства аутора.

Резултате истраживања представимо кроз три етапе, износећи запажања, ставове, уверења и чињенице, које су доказали кроз свој рад у настави истраживањем инклузивне праксе: практичари, творци реформи, као и аутори теоријских и емпиријских истраживања.

У целокупном процесу инклузије доминантан допринос у развијању и ширењу свести инклузивне наставе у сложеном систему образовања дали су практичари. Њихови ставови, уверења, закључци и покренуте иницијативе врше утицај на процес инклузије и мењају га део по део. У том смислу, припремљеност и мотивисаност наставника да препозна деце снаге и слабости и тако му подреди како наставне методе тако и наставнички стил (McConkey et al., 2001, према: Мијатовић, 2013), види као „темељ једне велике куће у којој ће становати сва деца са једнаким правом на укључивање и учешће”. Ставови наставника унапред одређују смер инклузивне наставе, што за крајњи исход има разлике између школа у примени и перципирању ИОП-а (Kovačević Cerović, Jovanović i Pavlović Babić, 2016). Ипак, ако пођемо од тога да није све ни у ставу наставника, можемо закључити да је потребно да стратешке мере којима Министарство треба да одреагује буду концизне, јасне, да активан наставник буде награђен за свој рад као додатни вид мотивације, а да се за оне који имају изричит став против обезбеде додатне обуке са обиљем практичних примера где би се упознали са концептом инклузије уз обавезну подршку педагошко-психолошке службе.

Да су неслагања око кључне улоге видљива и у овом сегменту образовања показало је истраживање аутора Ковач Церовић, Јовановић, Павловић и Бабић (2016). Наставници истичу да пресудну, одлучујућу улогу у процесу инклузије имају стручни сарадници. Чини се да и даље кључно место у инклузији још није прецизно утврђено, те стога трпи потпуно укључивање ученика са посебним потребама у редовно одељење. Резултати у пракси треба да буду поткрепљени узајамном сарадњом наставника и стручних сарадника при чему би наставници требало да следе савете стручних сарадника кроз индивидуални, групни и додатни рад, као и израдом индивидуалног курикулума за сваког појединца који се укључује у редовну школу, да искажу своју креативност и обогате свој професионални углед ентузијазмом кроз стицање нових компетенција које ће олакшавати и унапређивати рад у настави.

ПРИМЕНА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ПРАКСИ (ПРОГРАМСКА СТРУКТУРА)

За испитивање општег стања инклузивне праксе (примена инклузивног образовања у пракси) и његовог положаја у образовном систему, рад смо темељили на следећим документима, у смислу законске и подзаконске регулативе: *Стратегија МПС за период од 2005–2010*, *Стратегија за смањење сиромаштва у Републици Србији* (2003), *Национални план акције за децу* (2004), *Анализа актуелног стања и предлози за реформу образовања ученика са посебним потребама* (2003), *Национални извештај за UNESCO* (2008), *Систем образовања и васпитања у Републици Србији*, *ЗУНС* (2009), *Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији* (2014). Сви наведени документи анализирају су

само у оном аспект у који има додирних тачака са инклузивним наставником као носиоцем инклузивног процеса који „системски приступ” треба да замени „оперативним” и служе као допуна резултата истраживања у контексту додатних појашњења.

Основни документ на ком почива инклузивно образовање јесте индивидуални образовни план, индивидуализовани писани документ прилагођен појединцу у оквиру кога се врше извесне модификације и адаптације образовног процеса и установе, а све у циљу потпуног укључења у наставу. Основна карактеристика овог документа је позитивна слика о себи коју дете треба да развије изражавањем кроз активности у којима је посебно добро, а кроз које исказује интересовања или таленат. У изради плана подједнако учествују наставник, дете, родитељ и стручни сарадник, а оваква узајамна сарадња, поред подршке детету, има за циљ да дете стекне позитивну слику о себи.

Поштујући основне принципе документа *Конвенција о правима детета* сви они који раде са децом или у име деце морају поштовати принципе на којима се документ темељи. Ми овде првенствено мислимо на право на недискриминацију (члан 2), најбољи интерес детета (члан 3), право на уважавање мишљења и осећања (члан 12). Сви наведени параметри у интересу су, уколико посматрамо нашу тему, боље адаптације и сарадње у настави. Томе бисмо додали компетенције за развој инклузивне културе не само у школи и ван ње, јер уколико свест наставника може утицати на мишљење средине, онда наставник са овим карактеристикама има једну од најважнијих компетенција за рад у инклузивној пракси.

Прегледом истраживања инклузивног образовања у Републици Србији за период од 2008–2013. године (Baucal, Jokić i Kovač Cerović, 2014), у седмом поглављу *Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији* за предмет истраживања наводе се девет тема. Из групе наведених, издвојили смо пет које су уско повезане са аспектом анализе, а потпора су докумената који афирмишу концепт инклузивне праксе:

1. Ставови и уверења наставника, родитеља, стручњака и других о инклузивном образовању;
2. Физички и материјални услови за инклузију;
3. Компетенције за ИО (компетенције наставника);
4. ИОП – карактеристике израде и евалуација;
5. Реализација ИО у настави.

На основу реченог можемо формирати чврсто уверење да положај инклузивног образовања и васпитања у сложенем систему вредности у целини зависи од подједнако од свих наведених фактора. Физички и материјални услови, ИОП, компетенције инклузивног наставника, ставови и уверења наставника чине основу за успешну реализацију у настави и пресликана су слика тренутног стања овог сегмента образовања. Према подацима до којих се

дошло из документа *Оквир за праћење индивидуалног образовања у Србији*, ИОП је најчешће израђиван за децу са сметњама у развоју, а најређе за децу из социјално нестимулативних средина, чиме се инклузивно образовање посматра кроз одређене аспекте, а не у целини и не поштује се проширени концепт инклузије настао у Саламанки 1994. године. Ставови и уверења наставника који ученика воде кроз сложен процес инклузивне наставе у којој одбијају тоталну инклузију у великој мери утичу и на њену позитивну слику у целини.

За сваку од наведених перспектива у раду резимирају се нека од спорних питања и износе алтернативна гледишта. Истраживање тока инклузивног образовања на територији Републике Србије обухвата раздобље од 2002. године, иако сложеност инклузивног образовања у неком смислу подразумева и преглед претходних етапа у којима је ова мисао била само у зачетку, као и чинилаца који су у том процесу били изразито доминантни, овде смо нагласак ставили на кључни фактор – фактор *инклузивног наставника* и његово позитивно деловање на дете. У процесу интеграције, а потом и инклузије, неопходно је да постоји међупрожимање теорије и праксе како би инклузивна пракса попримила обележје културно-потпорног системског фактора.

ПРИМЕНА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ПРАКСИ (ЗАКЉУЧЦИ СПРОВЕДЕНИХ ЕМПИРИЈСКО-ТЕОРИЈСКИХ ИСТРАЖИВАЊА)

Да би открили колика је примена инклузивног образовања у пракси у сагледавању улоге иницијалног наставничког образовања у стицању знања и развијању компетенција, кренули смо од истраживања Рајовић и Радуловић (2007), у ком се на прво место поставља лично искуство наставника, потом програми усавршавања наставника (у домену евалуације наставе) и размена знања са колегама.

Лично искуство наставника. Да иницијално образовање не пружа одговарајућу подлогу за потпуну ефикасност у инклузивној пракси Спасеновић и Матовић (2015), именују фактор „неприпремљености” за рад. Ипак чињеница да инклузиван наставник између теорије и праксе својим искуствима утиче на смер реформе образовања мора имати примат над оним што нам нуде садржаји формалног образовања. Да би дошло до побољшања, на основу овог теоријског истраживања закључак је да наставници треба да се осећају спремно како би интегрисали своја знања у инклузивну праксу, а та спремност несумњиво долази из стретешких мера на којима почива закон о образовању деце са посебним потребама. Наставници морају имати јасан увид у своје професионалне улоге, одговорности и компетенције које треба да поседују, што је само један од сегмената на којем се темељи инклузија у пракси. Потребно је, такође, да постоји узајамна сарадња и подршка стручних сарадника, разумевање и

подршка средине како би процес инклузије текао глатко, а у пракси стекао услове за одговарајуће резултате.

Програми усавршавања наставника. Усавршавање наставника мора бити перманентно засновано на личној потреби или одређено програмским начелима. У конгруенцији са личним искуством наставника у процесу размене знања са колегама, програми стручних усавршавања морају бити јасни и конкретни, примењиви и корисни у пракси са обиљем практичних примера закључци су резултата спроведених истраживања.

Размена знања са колегама. Укључивањем деце са сметњама у развоју у систем редовних школа врши се истовремено њихово укључивање у друштвену заједницу чиме се омогућава квалитетнији социјално-академски напредак, као и рушење предрасуда од стране вршњака и заједнице. Пријатељски однос инклузивног наставника са својим учеником је први видљив показатељ да је дете прихваћено и да ће процес инклузивне наставе бити савладан без изражених потешкоћа. Ипак, допринос наставника не представља одлучујући фактор у сложеном систему образовања. Флексибилнија примена нечела, вредности, уверења условљена је променом свести како преосталог наставног кадра тако и друштва у целини. Огромна подршка наставнику је колега који има иста или слична уверења, потом стручно педагошка служба, спољашња средина и друштво у целини. Зато предстоји огроман рад наставника усмерен ка личном усавршавању кроз стицање професионалних компетенција уз подршку школског система адекватним реформама и програмским решењима, било оквирним документима или реформама студијских програма који би донели дугорочна валидна решења.

РАЗЛОЗИ ЗА НЕУСАГЛАШЕНОСТ НА РЕЛАЦИЈИ ТЕОРИЈА – ПРАКСА

Уколико имамо у виду да *увођење инклузивних промена* подразумева добру припремљеност свих актера и сегмената система, посебно обуку наставника, не чуди чињеница што је данас инклузија једна од водећих тема у наукама о детету, образовању и педагогији. Емпиријским истраживањима ефеката инклузивне праксе имамо потребне информације да инклузивну наставу употребимо и подигнемо на виши ниво у интересу ученика.

У жељи да откријемо зашто и у којој мери настаје раскорак између теорије и праксе, који су узроци, а колико мерљиве последице, које је место и каква улога инклузивног наставника у сложеном процесу инклузије, анализом истраживачких резултата дошли смо до следећих података:

а) Квалитет живота деце која похађају инклузивну наставу у данашње време нужно је посматрати као национални приоритет, заступљен кроз истраживања, иницијативе у оквиру политике о деци;

б) Потребно је радити на развоју програма, стратешких мера у чијем је средишту залагање за препознавање потребе инклузивног образовања, као и радити на усавршавању постојећих иницијатива како би оквири овдашње инклузивне праксе били у корак са међународним иницијативама;

в) Процес унапређивања инклузивног образовања једна је од водећих тема данашњице, те је стога потребно укључити све актере: деца којима је потребна подршка, њихови родитељи, стручни сарадници, средински фактори, друштвена заједница.

г) Стицање квалитетних компетенција наставника током иницијалног образовања и кроз праксу један је од основних предуслова за квалитетан процес инклузије. Надоградња компетенција је нужна како би без задршке прихватили тоталну инклузију што до сада није случај; мотивисаност наставника;

д) Прилагођавање школског амбијента, инклузивне праксе способно-стима деце је основни показатељ да је дете уопште прихваћено;

ђ) Постојање предрасуда и баријера у реализацији инклузије последица је лоше организације школске установе у којој је започет процес инклузије.

Ово су само неки од разлога због којих је значајно да постоји усаглашен однос свих актера наставе, у овом случају њеног специфичног облика – облика инклузије. Верујемо да овај рад може бити полазна основа за нова истраживања на тему мишљења наставника о баријерама са којима се суочавају уз практичне предлоге за њихово разрешење. Баријере, као што су истраживања показала, несумњиво постоје, а резултат су махом неупућености и мањка адекватних компетенција. Стратешким мерама стручњака који се баве инклузијом ова настава може имати сасвим другачију перцепцију за шта је потребна подршка средине, локалних институција, медија и државе. Фокус стратешких мера је на наставницима који изношењем свог мишљења, уз давање практичних примера и размену искустава могу направити ризницу непроцењивих алата за рад у настави.

Анализом добијених општих података пажњу преусмеравамо на кључни показатељ дисбаланса између теорије и праксе, а то је „спремност” наставника који се бави инклузивном наставом. У процесу инклузије, неадекватне стратешке мере и мањкавост у систему организације (Мијатовић, 2013) узрочник су слабе мотивације наставника. Као узроке неспремности наставника за инклузивно образовање најчешће се наводе се: иницијално (базично образовање), професионално усавршавање (компетенције) и лични развој (незаинтересованост). Ова три фактора као саставни део инклузивне културе именују један од критеријума којима бисмо могли одредити да ли је уопште реч о инклузивном наставнику (Максимовић и Стаматовић, 2018). Прецизније, онај наставник који поседује инклузивну културу засновану на ова три фактора има предуслов да га назовемо тим именом. Свакако да постоји мноштво критеријума, али у овом раду анализу резултата ћемо управо засновати на датим параметрима, уз помоћ „инклузивне културе наставника” у својству критеријума.

Иницијално образовање. Основни узрок је недовољно развијен концепт иницијалног образовања учитеља и наставника у коме нису подједнако укључене све фазе инклузивне наставе. *Ставови учитеља* о својој самоефикасности крећу се у два смера: од оних који се тек припремају (студенти завршних академских студија) до оних који су већ искусни у том процесу. Учители показују „несигурност у раду условљену мањком знања о деци са сметњама у развоју” (Jukić i Elez, 2013), што је опречно са закључком истраживања Максимовић и Стаматовић (2016) у коме студенти завршне године академских студија на темељу процене самоефикасности себе процењују као довољно припремљене и компетентне вође инклузије. Ипак, студенти исказују потребу детаљније припреме за рад са децом са сметњама у развоју (Спасеновић и Матовић, 2015). На путу уочавања фактора дисбаланса на релацији теорија – пракса, ово је први утврђени показатељ. Разлика између оних који се већ баве инклузијом и оних који би требало да се укључе у тај процес заправо је однос искуства наспрам теорије. Кључни показатељ разлике о исходу процеса инклузије по мишљењу Шарма и Десија (Sharm & Desa, 2002) јесу ставови, уверења и бриге учитеља. На основу студије која је спроведена 2010. године, при самом увођењу инклузије у распону од неколико година нису запажени битнији помаци у реализацији наставе применом знања која су стечена током основног образовања, што потврђује чињеницу да практичан рад наспрам теорије са собом носи и већу дозу одговорности, а самим тим ефикаснију самопроцену.

Садржаји из области рада с децом са сметњама у развоју други су сегмент у оквиру иницијалног образовања који ствара разлику у примени и евалуацији процеса инклузије. Најбољи илустративни пример је пројекат спроведен у 29 светских школских система. Резултати пројекта показује да инклузивни садржаји могу бити усмерени на могућности и начине задовољавања разноврсних потреба ученика као саставни део једног курса (модула) или као обавезан део програма. Разлика је евидентна и у погледу намене тих програма. У првом случају, намењена је деци са посебним потребама (претежно са сметњама у развоју), а у другом, намењена је свој деци подједнако (EADSNE 2011a). Учители и наставници нису у једнакој мери припремљени за могућност рада са ученицима који поседују како сензорне тако и вишеструке сметње у развоју. Да изучавани садржаји нису у потпуности довољни за успешно вођење инклузивне праксе, говоре и резултати истраживања спроведени у Канади, Северној Ирској и Аустралији као знатно развијеним друштвеним и културним срединама (Спасеновић и Матовић, 2015), који се слажу са резултатима истраживања спроведених код нас.

На овај узрок и комплетну слику, а у оквиру базичног образовања, надовезује се чињеница настала програмским пропустима, недовољно конкретизованим програмским садржајима да учители или нису упознали тематику инклузивног образовања или су стекли увид само у основне показатеље инклузије. Новина је да је било извесних помака на том пољу и да ће резултати од студије спроведене 2010. године дати ефекте у скорој будућности.

Модел иницијалног образовања наставника као посебан сегмент у оквиру образовања, потпун је само ако га посматрамо у симбиози са *студијском праксом*. Ова два нераскидива елемента предмет су бројних стручних дискусија. Основно питање које се издваја на међународном нивоу је: Да ли их треба посматрати и изучавати као посебан предмет или као саставни део других предмета (EADSNE, 2010)? Закључак је да би добро осмишљена и вођена студијска пракса уз укљученост у студијски програм умногоме допринела квалитетнијем раду инклузивних наставника. На делу треба да се покажу стручњаци различитих профила чиме би се допунио удео педагошко-психолошко-методичких садржаја у оквиру иницијалног образовања, али и практичари који искуственом методом нуде најбоља решења. Здрава дискусија између оних који доносе решења и оних који их примењују будућем инклузивном наставнику дала би квалитетну подлогу за примену у пракси. Да би до резултата дошло, потребно је да се циљеви усагласе са плановима и њиховим крајњим дOMETИМА.

Такође, пажња образовно-стручне јавности усмерена је готово идентично и према личним интересовањима наставника. У том контексту за други закључак наводимо незаинтересованост наставника на пољу професионалног усавршавања као последицу недовољно квалитетне подлоге утемељене у базичним образовањем.

Компетенције наставника (професионално усавршавање). Другачији приступ инклузивном образовању настаје рушењем баријера, монотоности и једноличности наставе уз укључивање више упосленика: од стручних сарадника, преко колега, до родитеља чиме се ствара позитивна основа за напредак и припрему детета за самостални живот као исход образовања. На том путу очекује се спремност и посвећеност свих актера, са посебним акцентом на наставнику. Апсолутни показатељ спремности наставника су његове компетенције. Да би процес инклузивне наставе текао глатко, компетенције наставника које издвајамо као суштинске (оспособљеност наставника за инклузивно планирање, програмирање, израду индивидуалних прилагодљивих програма, примена савремених дидактичко-методичких модела наставе, критеријумско оцењивање) неке су од компетенција на које се указује у сложеном систему образовања. Иницијално образовање као база за „отвореност у процесу стицања инклузивних знања” (Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011) именује се полазном тачком у стицању компетенција инклузивног наставника. Надоградња компетенција инклузивног наставника надаље условљена је личним професионалним амбицијама које наставника воде у процесу његовог професионалног усавршавања.

Следећи резултат анализе теоријских и емпијских радова је *спор напредак у поимању инклузивне наставе* у директној спрези са компетенцијама инклузивног наставника. На основу истраживања заснованих на испитивању мишљења и ставова наставника о стратегијама за побољшање квалитета

у раду са децом по инклузивном програму, произилази питање: Које компетенције неизоставно мора поседовати инклузиван наставник да би процес инклузије био успешан? У одговору на ово питање не смемо бити искључиви јер ниједна компетенција наставника: компетенција за препознавање специфичних облика сметњи; компетенција за рад са децом која испољавају агресивно понашање, компетенција за сарадњу са родитељима и укључивање у образовне активности уз организационе, методичко-дидактичке компетенције није у целини остварива уколико је акценат само и искључиво на наставнику, закључак је апсолутно свих аутора чији је предмет истраживања наставник, његова компетенција или улога у инклузивној настави.

Свест о професионалном усавршавању ваља да отпочне још у фази основног академског образовања и надограђује се током рада у пракси. Наставник са бројним развијеним компетенцијама је слободан наставник који разноликим усвојеним техникама и вештинама може ослободити ученика и развити његове мање уочене потенцијале. Могућности да развија и усавршава своја знања и способности наставнику се пружају у оквиру стручних усавршавања, али одлучујући фактор у целоживотном процесу овладавања и преносења знања је свест да је његова спремност предуслов за ширење мисије инклузије. Обједињен став аутора је да свест о професионалном усавршавању код наставника мора постојати још од основног академског образовања, а да се временом његова свест шири. Оног момента када пред собом имамо наставника спремног за целоживотно учење, знак је да имамо професионалца који ће наћи начина да препреке отклони и постигне значајне резултате.

Лични развој (незаинтересованост наставника). Из перспективе практичара постоје четири категорије наставника: они који гаје емпатију према деци са сметњама у развоју, лако се укључују и дају свој максимум у раду, преко оних који наставу посматрају површно, све до оних који јој приступају са крајњом незаинтересованошћу или су изричито против. Посебно питање које се намеће је: Какве су последице тако шароликих манифестација понашања наставника? У основи његове незаинтересованости је одсуство мотивације за бављење наставом у целини. Неопходно је да, поред изучавања теоријских поставки инклузије, наставници самостално развијају вештине. Њихову незаинтересованост истраживачи правдају: мањком стручних усавршавања, флексибилнијим схватањем инклузивне праксе (разлика у поимању учитеља и наставника), баријерама које су настале због предрасуда и слично. Најбројнија категорија су они наставни радници који подржавају инклузију на декларативном нивоу и нису мотивисани да раде са учеником коме је потребна додатна подршка на индивидуализован начин. Иако у мањини споменутих категорија, ваља споменути наставнике који су мотивисани и који подржавају инклузију, а немају потребна знања, информације и компетенције о њој.

Када је у питању процена оспособљености наставника кроз оба показатеља (професионално усавршавање и лични развој), већина наставника резредне и предметне наставе наводи да је њихова оспособљеност условљена чињеницом недовољне припремљености за различите врсте сметњи (*Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*, 2010). Неприпремљеност наставника не може нити сме бити оправдање. Припремљен наставник је продуктиван наставник, наставник који је професионалац уложиће сате слободног времена за организацију, стратегију и начин примене сопствених метода проистеклих из наставне ситуације.

Истраживање Кнежевић, Нинковић и Танчић (2018), на тему компетенције наставника за инклузивну праксу, указује на препреке и баријере са којима се суочавају наставници у инклузивној пракси. Подаци из овог истраживањаде сугеришу да се „иницијално образовање оцењује као ирелевантно за имплементацију инклузије у образовни процес”. Потврђује се да наставници који заврше основне студије, а када се нађу у настави, поседују само основна методолошко-дидактичка знања, али не и она која би им помогла да се лакше уклопе у процес инклузивне наставе. Стога, свест наставника о потреби да знања стечена у иницијалном образовању надогради уз стручна усавршавања темељена на личним потребама или потребама праксе мора бити изнад тренутног стања свести наставника који очекују повољне резултате без уложеног напора у надоградњу својих професионалних способности и умења. Спознаја наставника о сопственој прогресији директни је узрочник развијања позитивних ставова према инклузији почевши од подршке образовно политичких институција до ширих друштвених структура. Закључак овог поглавља о компетенцијама могао би се исказати кроз правило: свест о професионалној надоградњи је најдоминантнији облик подршке детету у процесу инклузије. Прецизније, стручна усавршавања наставника су поуздан алат за стицање квалитетнијих резултата, али предност дајемо личним интересовањима и подручјима за јачање професионалних компетенција.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду учињен је покушај да се, у оквиру оспособљавања наставника инклузивне наставе, истакне значај улоге иницијалног образовања, садржаја студијских предмета и студијске праксе са једне стране и рушење баријера и предрасуда са друге стране.

Овим теоријским истраживањем смо желели да утврдимо да ли се и на који начин инклузиван наставник припрема за рад у настави, да откријемо утицај реформи на развијање свести о инклузивној пракси и да уочимо зашто настаје дисбаланс на релацији теорија – пракса. У ту сврху рад смо засновали на спроведеним теоријским и емпиријским истраживањима која су за тему имала наставника инклузивне наставе, као и документа којим се оквирно усмерава и одређује рад наставника инклузивне праксе.

Улога инклузивног наставника у образовном процесу је важна, доминантна, у неким случајевима и пресудна за квалитетнију адаптацију детета у друштву. Посебно питање је питање квалитета инклузивног наставника при чему мислимо на компетенције које поседује. Иницијално образовање, на основу представљених резултата, није потпуно, јер наставници у наставу ступају неспремни, а до знања и даљих компетенција углавном долазе кроз стручна усавршавања која су право њиховог личног избора, сарадњу са колегама или личним интересовањима како би наставу прилагодили детету. Може се закључити да такав наставник најквалитетнији допринос може дати уколико је упознат са инклузивном наставом као посебном целином образовног процеса у оквиру које је потребно своје професионалне улоге презентовати на другачији начин и без страха од неуспеха. Свест наставника о сопственој улози у инклузивној пракси, али и њеном положају и улози у целокупном домаћем образовном систему са освртом на централне теме којима се води светска научна и образовна заједница требала би бити израженија. Упркос чињеници коју потврђују истраживања о доминантној улози наставника, у пракси се одлуке препуштају стручним сарадницима (педагозима, психолозима) који нису директни актери у раду са дететом које похађа ову наставу. Последица је недостатак поверења на релацији установа – дете. Када наставник упозна ученика, његове способности, ставове и потребе кроз обострано поверење, онда би ваљало да је он једина особа која спроводи и доноси одлуке.

Ако бисмо једним питањем објединили дилеме на ову тему, онда би се оне односиле на то шта предузети. Познато је да наставник мотивише ученика и да ученик мотивише наставника. Из угла аутора, то представља мото сваког наставника, а особито оног који се бави инклузијом. Инклузивно образовање је кључно за интеграцију појединца у друштвену заједницу. Томе ћемо додати да поред директне функције инклузивног образовања у смислу добијања професионалних знања, инклузивно професионално образовање преузима улогу

друштвене адаптације, а кроз мотивацију и стечене вештине елиминише се искљученост. Зато је улога наставника у процесу инклузије не само важна већ одлучујућа, јер наставник је тај који спроводи мере и реализује наставу. Уколико је довољно спреман, успеће и у намери да безболно укључи ученика у сложени процес инклузије и да га подстакне на напредак. У целини то је заједнички став како практичара тако истраживача и реформатора инклузивне наставе. Интеграција детета, која претходи инклузији, уз наставника који је мотивисан, без баријера и спреман да улаже у перманентан професионални напредак у симбиози са индиректним или директним чиниоцима процеса инклузије, сигуран су пут ка напретку. Учинити видљивим напредак и отклонити препреке на том путу, препорука је за наредна истраживања у сложеној области инклузије.

Литература

- Baucal, I., Jokić, T. i Kovač Cerović, T. (2014). Pregled istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u periodu od 2008 do 2013. godine. U I. Latinović (ur.): *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (109–148). Beograd: SIPRU & Unicef Serbia.
- Bojović, Ž. i Maksimović, J. (2012). Unapređenje inkluzivnog modela obrazovanja kroz primenu didaktičkog principa individualizacije. U *Unapređenje kvaliteta dece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 671–678.
- Бујачић, М. (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(1), 190–204.
- 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.
- EADSNE (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved July 28, 2019 from the World Wide Web <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>.
- EADSNE (2011a). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved July 28, 2019 from the World Wide Web <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>.
- Jablan, B., Jolić Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjima vida u srednjim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
- Jukić, T. i Elez, M. (2013). Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 135–148.

- Карић, Т., Мухић, В. и Корда, М. (2014). Ставови професора разредне наставе о инклузивном образовању деце са сметњама у развоју. *Примењена психологија*, 7(4), 531–548.
- Коваћ Cerović, Т., Јовановић, О. и Павловић Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431–445.
- Кнежевић-Флорић, О., Нинковић, С. и Танчић, Н. (2018). Инклузивно образовање из перспективе наставника: улоге, компетенције и баријере. *Настава и васпитање*, 67(1), 7–22.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27. Retrieved July 28, 2019 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/254245261_Privilege_compromise_or_social_justice_Teachers'_conceptualizations_of_inclusive_education.
- Максимовић, Ј. и Савковић А. (2010). Оспособљеност наставника основне школе за имплементацију инклузивног образовања. У Р. Николић (ур): *Образовање и усавађивање наставника дидактичко – методички приступ* (519–532). Ужице: Учитељски факултет.
- Максимовић, Ј. и Стаматовић, Ј. (2016). Компетенције будућих учитеља и васпитача у контексту развоја инклузивне културе школе. *Педагогија*, 61(4), 433–443.
- Максимовић, Ј. и Стаматовић, Ј. (2018). Инклузивна култура школе: могућности њеног истраживања и унапређивања. У С. Маринковић (ур.): *Језик, култура, образовање* (375–386). Ужице: Учитељски факултет.
- Macura-Milovanović, S. i Vujisić-Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije na inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, LXVI(4), 633–647.
- Macura-Milovanović, S. i Vujisić-Živković, N. (2014). Kretanje ka inkluziji u inicijalnom obrazovanju učitelja: realnost ili retorika? У R. Nikolić (ur.): *Nastava i učenje: savremeni pristupi i perspektive* (123–136). Ужице: Учитељски факултет.
- Мијатовић, С. (2013). Најчешће препреке инклузији у образовном систему Србије. *Иновације у настави*, XXVI(3), 69–82.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–435.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Спасеновић, В. и Матовић, В. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад с децом са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, LXIV(2), 207–222.

- Старчевић, Ј., Мацура, С. и Топаловић, М. (2018). Утврђивање фактора који су повезани са ставовима учитеља према раду са ученицима са сметњама у развоју. *Узданица*, XV(1), 121–134.
- Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14. Retrieved July 25, 2019 from the World Wide Web <http://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/z00ap/vol5no1/measure.html>.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. Retrieved July 25, 2019 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/233234812_Teacher_preparation_for_inclusive_education_Increasing_knowledge_but_raising_concerns.

Документи

- Анализа актуелног стања и предлози за реформу образовања ученика са посебним потребама* (2003). Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/education/innovation-education/38614308.pdf>.
- Национални извештај за UNESCO* (2008). Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web http://www.europa.rs/upload/documents/key_documents/2008/godisnji_izvestaj_ek_srbija_2008_sr.pdf.
- Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији* (2014). Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/10/Okvir-za-pracenje-inkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji.pdf>.
- Национални план акције за децу*. Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web https://www.pravadeteta.com/attachments/286_NACIONALNI%20PLAN%20AKCIJE%20ZA%20DECU.pdf
- Правилник о bližim uputstvima за utvrđivanje prava na individualnim obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/2010.
- Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja* (2010). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.
- Систем образовања и васпитања у Републици Србији*, ЗУНС (2009). Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/ZOSOV_Sl_gl_88_17.pdf.
- Стратегија МПС а период од 2005–2010*. Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web <http://www.nshc.org.rs/public/publikacije/obr.pdf>.
- Стратегија за смањење сиромаштва у Републици Србији*. Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web https://www.srbija.gov.rs/extfile/sr/211704/strategija-za-smanjenje-siromastva-u-srbiji_cyr.pdf.

Dušica M. Racković

“Vojvoda Mišić” Primary School, Pecka

INCLUSIVE TEACHER-LINK BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Summary

Despite differing views regarding the interpretation of the term inclusion, its aim remains the same. Hence, in practice, it refers to structural school changes, which implies a change in the school climate, as well as organization of work with children who are included in regular education by special program. Therefore, at the heart of inclusion is the change and adaptation of the school to the child while respecting the characteristics of the children, and the focus of the inclusive school culture is the role of the teacher as the initiator, moderator and implementer of inclusive teaching. The aim of this theoretical research was to determine whether and how the continuing education reforms aimed at integrating children with disabilities into mainstream regular schools have in principle changed the role of the teacher from his primary as well as the importance of well-trained inclusive teacher as mediator between theory and practice. Therefore, at the heart of inclusion is the change and adaptation of the school to the child while respecting the characteristics of the children, and the focus of the inclusive school culture is the role of the teacher as the initiator, moderator and implementer of inclusive teaching. The observations and implications in teaching associated with the research findings are the result of the author's personal experience in inclusive practice. The research was done using a descriptive method and a content analysis technique. The results obtained indicate that the inclusive practice teacher is a firm link between theory and practice and that their professional affirmation, encouragement and investment in vocational training may be profitable, but changes in the program organization are also necessary study subjects as well as better organized, better managed professional practice.

Key words: *inclusion, inclusive teacher, inclusive teaching and learning, teacher's competencies.*

III

Мирјана М. Стакић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Бошко Љ. Миловановић*
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици,
Учитељски факултет у Лепосавићу

ВАЖНОСТ ВЛАДАЊА БЕСЕДНИЧКОМ ВЕШТИНОМ У РАЗЛИЧИТИМ ПОДРУЧЈИМА ПРОФЕСИОНАЛНОГ ДЕЛОВАЊА УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА**

Апстракт: У раду испитујемо како студенти педагошког факултета процењују важност владања беседничком вештином у различитим подручјима свог будућег професионалног деловања. Истраживањем, које је спроведено током месеца новембра 2018. године као део обимнијег истраживања којим се испитивао статус студијског предмета Реторика на учитељским и педагошким факултетима у Републици Србији, обухваћен је узорак од 119 студената треће и четврте године Педагошког факултета у Ужицу са Студијског програма Учитељ и Студијског програма Васпитач. Резултати, на основу процене студената, показују да будући учитељи и васпитачи позитивно процењују значај владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са децом и ученицима; контактима које ће остваривати са колегама и родитељима деце и ученика (подручју сарадње) и у подручју деловања које је усмерено ка промовисању професије коју ће обављати. Наведени резултати упућују на важност проучавања студијског предмета Реторика у иницијалном образовању будућих учитеља и васпитача, као и на потребу преиспитивања изборног статуса који овај студијски предмет има на свим учитељским и педагошким факултетима у Републици Србији.

Кључне речи: *студијски предмет Реторика, беседничка вештина, васпитач, учитељ, студент педагошког факултета.*

* mirjanastakic073@gmail.com

* bosko.milovanovic@pr.ac.rs

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

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Успешно остваривање програмских садржаја студијског предмета Реторика на учитељским и педагошким факултетима у Републици Србији треба да допринесе стицању и развијању комуникативно језичке компетентности будућих учитеља и васпитача. Ова компетентност „комбинује језичку способност и језичку делатност, која се испољава кроз комуникацију у одговарајућој контекстуализованој комуникативно језичкој употреби” (Стојановић и Мишић 2018: 111). Наведеним одређењем превазилази се јаз између реторике као науке и говорништва као праксе који је у првој трећини 20. века истакао и Корко (Corgos), наводећи да онај ко расправља о елоквенцији не мора да буде и велики говорник (Corgos, 1924). За обављење позива учитеља и/или васпитача неопходно је да се буде и добар говорник, тј. да се добро влада говорном вештином у васпитнообразовној пракси где говорно умеће свакодневно долази до изражаја. Да доброг владања беседничком вештином нема без познавања и примене теорије ефикасног говорења, показује нам и пракса говорништва у старој Грчкој и Риму. Упркос томе што се веровало да је беседништво дар богова, говорничка вештина се изучавала у бројним школама реторике. Петровић наводи запажање једног од највећих учитеља говорништва Квинтилијана да је реторика старим Грцима значила „и теорију и праксу” (Petrović, 1995: 8). Наведено илуструје и то што је у Атини преко пола века постојала школа реторике коју је водио Исократ који је веровао да савршенство говора могу да досегну „само даровити појединци, уз упорно и самопрегорно реторичко вежбање” (према: Милинковић, 2008: 19). И у старом Риму веома се поштовала реторика као теорија беседништва, што је уочљиво из мишљења Цицерона, једног од највећих римских говорника, да је за говорника неопходно да познаје методе и стил којима може да делује на публику (према: Becker, 1989: 60).

Да и данас постоји свест о важности изучавања реторике, показује и то што се реторика изучава на факултетима, попут правног, филозофског, учитељског и педагошког. Резултати испитивања које је спроведено 2018. године на Педагошком факултету у Ужицу показују да су будући учитељи и васпитачи свесни значаја изучавања студијског предмета Реторика за успешно обављање будуће професија учитеља и васпитача (82,3% испитаних се потпуно или углавном сложило са тврдњом да је значајно да се студијски предмет Реторика изучава на учитељским и педагошким факултетима (Стакић, 2018: 185). Међутим, анализом резултата претходно наведеног истраживања утврђена је значајна статистичка разлика у односу на студијски програм који су испитаници студирали, јер се 63,5% испитаних са Студијског програма васпитач потпуно или делимично сложило са наведеном тврдњом, док је тај проценат на Студијском програму Учитељ био знатно већи, и износио је 92,3% (Стакић, 2018: 185). Аутори истраживања су иницирали питање да ли је наведена разлика можда последица „мишљења студената Студијског програма Васпитач

да је њихова говорничка вештина сама по себи довољна будући да раде са децом предшколског узраста која свако њихово обраћање прихватају са одобравањем [...]” (Стакић, 2018: 184). Из наведеног произилази потреба даље разраде ученог проблема како би се утврдило порекло разлике и потреба евен-туалног преиспитивања изборног статуса који студијски предмет Реторика има на свим учитељским и педагошким факултетима у Републици Србији.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању како студенти педагошког факултета процењују важност владања беседничком вештином у различитим подручјима свог будућег професионалног деловања пошло се од следећих задатака:

1. Утврдити како студенти процењују значај владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са децом и/или ученицима.
2. Утврдити како студенти процењују значај владања беседничком вештином у подручју сарадње са колегама и родитељима деце/ученика.
3. Утврдити како студенти процењују значај владања беседничком вештином у подручју деловања које је усмерено ка промовисању професије коју ће обављати.

Истраживање је спроведено 2018. године као део обимнијег истраживања којим се испитивао статус студијског предмета Реторика на учитељским и педагошким факултетима у Републици Србији. За потребе овог дела истраживања испитан је узорак од 119 студената треће и четврте године основних академских студија на Педагошком факултету у Ужицу са Студијског програма Учитељ и Студијског програма Васпитач. Подаци су прикупљени анонимним упитником¹ и обрађени у статистичком пакету IBM SRSS Statistic 20, дескриптивном статистиком.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Анализа резултата првог истраживачког задатка којим се испитивало како студенти Педагошког факултета процењују значај владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са децом и ученицима показала је да испитаници важност владања беседничком вештином у овом сегменту свог будућег професионалног деловања процењују просечном вредношћу 3,97 (Табела 1).

¹ Упитник је конструисан за потребе ширег истраживања, састојао се из више делова, а за потребе овог истраживања обрађени су подаци који су добијени нумеричком скалом процене, вредностима у распону од 1 до 5, где је 1 најмања, а 5 највећа вредност.

Табела 1. Подручје непосредног рада

Значај владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са децом/ученицима		1	2	3	4	5	Укупно
	f	2	13	20	36	48	119
	%	1,7	10,9	16,8	30,3	40,3	100

Анализа процена у односу на студијски програм који испитаници студирају показује да испитаници са Студијског програма Учитељ важност владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са децом и/или ученицима вреднују просечном вредношћу 4,2, док код испитаника са Студијског програма Васпитач та просечна вредност износи 3,5 (Табела 2).

*Табела 2. Подручје непосредног рада
(процене у односу на програм студирања)*

Значај владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са децом/ученицима			1	2	3	4	5	Укупно
Студијски програм								
Васпитач	f	2	10	9	6	14	41	
	%	4,9	24,4	22	14,6	34,1	100	
Учитељ	f	0	3	11	30	34	78	
	%	0	3,8	14,1	38,5	43,6	100	
Укупно	f	2	13	20	36	48	119	
	%	1,7	10,9	16,8	30,3	40,3	100	

Просечна вредност 4,2 којом испитаници са Студијског програма Учитељ оцењују важност владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са ученицима потврђује став Смиљковић и Цветановић да је реторика увек била присутна „непосредно или посредно у школама, јер је лепо и правилно говорење одлика образованог човека“ (Смиљковић и Цветановић, 2016: 17). И испитаници са Студијског програма Васпитач позитивно вреднују важност беседничке вештине у подручју непосредног рада, али то чине просечном вредношћу 3,5. Разлике у нивоу интелектуалне, емотивне и искуствене зрелости будућег аудиторијума у подручју непосредног рада испитаника са Студијског програма Васпитач и испитаника са Студијског програма Учитељ можда могу да објасне наведену разлику. Такво објашњење усаглашено је и са реторичком теоријом спољашњег склада чији важан елемент чине слушаоци – аудиторијум и предмет

говора. Када је реч о аудиторијуму, захтев је да говор буде „прихватљиво срочен”, а када је реч о предмету говора – „говорник мора да узме у обзир ниво и систем вредности слушалаца пред којима говори” (Tadić, 1995: 190). Знања која студенти Студијског програма Васпитач стичу и кроз друге студијске предмете доприносе да они испуне наведене захтеве који се тичу аудиторијума и предмета говора. Она су у функцији оснаживања њиховог реторичког кредибилитета који се, по савременим теоријама, огледа у високој стручности. Перлоф (Perloff) указује да су бројна истраживања показала да су стручност, компетентност и знања која говорник има о одређеној теми, пресудна у уверавању (Perloff, 2003: 149). Међутим, не сме се заборавити да је за васпитаче, поред стручних знања о бројним темама које су предмет разговора са децом предшколског узраста, потребна и говорничка вештина јер је „утицај говорног модела утолико већи, уколико је дете млађе” (Стакић и Чутовић, 2017: 174).

Можемо резимирити да иако постоји разлика у процени значаја владања беседничком вештином у подручју непосредног рада са децом и/или ученицима између испитаника са Студијског програма Васпитач (просечна вредност 3,5) и испитаника са Студијског програма Учитељ (просечна вредност 4,2), чињеница да испитаници оба студијска програма позитивно вреднују значај владања беседничком вештином у подручју непосредног рада говори о значају изучавања студијског предмета Реторика на њиховим студијским програмима.

Анализом резултата другог истраживачког задатка којим се испитивало како испитаници процењују значај владања беседничком вештином у подручју сарадње, тј. комуникацији коју остварују са колегама и родитељима деце и/или ученика, добијена је просечна вредност 3,5 (Табела 3).

Табела 3. Подручје сарадње

Значај владања беседничком вештином у подручју сарадње са колегама и родитељима	1	2	3	4	5	Укупно
f	0	19	39	40	21	119
%	0	16	32,8	33,6	17,6	100

Позитивна просечна вредност 3,5 добијена анализом процена испитаника показује да код будућих учитеља и васпитача постоји свест о томе да је за њихов професионални развој важно да владају беседничком вештином и у контактима које остварују са колегама и родитељима (подручју сарадње). Ова просечна вредност је мања од просечне вредности 3,97 која је добијена анализом процена испитаника о важности беседничке вештине у подручју непосредног рада са

децом и/или ученицима. То може бити последица мишљења да подручје сарадње подразумева комуникацију као активан двосмерни процес кога карактерише „неизменично смењивање и међузависност улога актера комуникације” (Златић и Бјекић, 2015: 19). Ипак, оно није изоловано од различитих форми монолошких говора. На пример, појединачна обраћања у дискусији представљају облик монолошког говора у коме говорно умеће долази до изражаја. Поред тога, потребно је знање како се размењују реплике са саговорницима, за шта су неопходне и интеракцијске вештине. Све то говори о комплексности говорног умећа и широком спектру знања које је неопходно да неко има да би био добар говорник.

Анализа процена у односу на програм студирања испитаника показала је да испитаници са Студијског програма Учитељ квалитативно боље проценују значај владања беседничком вештином у подручју сарадње (просечна вредност износи 3,7) у односу на колеге, испитанике са Студијског програма Васпитач (просечна вредност износи 3,2) (Табела 4).

Табела 4. Подручје сарадње
 (процене у односу на програм студирања)

		Значај владања беседничком вештином у подручју сарадње са колегама и родитељима					Укупно
Студијски програм		1	2	3	4	5	
Васпитач	f	0	13	11	11	6	41
	%	0	31,7	26,8	26,8	14,6	100
Учитељ	f	0	6	28	29	15	78
	%	0	7,7	35,9	37,2	19,2	100
Укупно	f	0	19	39	40	21	119
	%	0	16	32,8	33,6	17,6	100

Као и код првог истраживачког задатка, и у другом истраживачком задатку просечна вредност је мања код испитаника са Студијског програма Васпитач у односу на просечну вредност која је добијена код њихових колега са Студијског програма Учитељ. Поставља се питање да ли је на наведену разлику утицало само различито вредновање значаја беседничке вештине у подручју сарадње или је утицала и различита процена значаја самог подручја. Ако је тако, можда ће јачању свести код будућих васпитача о значају подручја сарадње допринети примена новог *Правилника о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018). Он прописује да васпитач у свом раду покаже вредност „отворености у односу вртића и локалне заједнице” и „демократски и инклузивни приступ предшколском образовању и породицама, као основ развоја социјалне повезаности” (*Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitaca i njegovog profesionalnog razvoja*, 2018: 6–7).

То практично значи да васпитач мора да поседује комуникативно умење да сарађује са другим колегама и укључи у рад своје предшколске установе како чланове породице деце коју васпитава, тако и чланове локалне заједнице. Наведено подразумева и организовање састанака, предавања, радионица, дебата и слично. То су све ситуације када се налази у улози говорника и практично показује да, поред стручног знања, влада и беседничком вештином.

Трећим истраживачким задатком испитивало се како испитаници процењују значај владања беседничком вештином у подручју деловања које је усмерено ка промовисању професије учитеља и/или васпитача. Анализом резултата добијена је просечна вредност која износи 3,6 (Табела 5).

Табела 5. Подручје промовисања

Значај владања беседничком вештином у подручју промо- висања професије учитеља и/или васпитача		1	2	3	4	5	Укупно
	f	3	14	35	42	25	119
	%	2,5	11,8	29,4	35,3	21	100

Резултати анализе разлике у проценама у односу на програм студирања испитаника показују да испитаници са Студијског програма Учитељ (просечна вредност износи 3,5) у односу на испитанике са Студијског програма Васпитач (просечна вредност износи 3,7) негативније процењују значај владања беседничком вештином у подручју промовисања професије учитеља и/или васпитача (Табела 6).

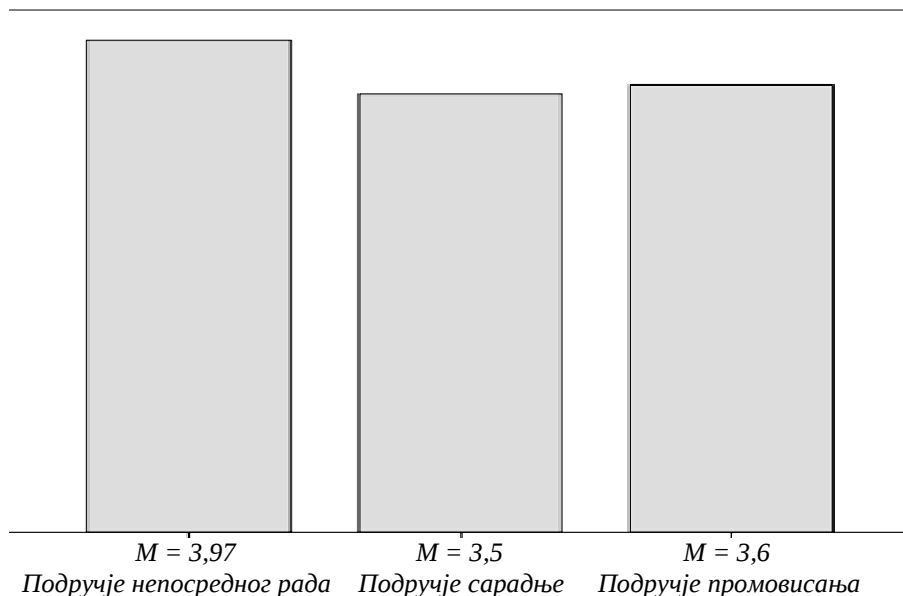
*Табела 6. Подручје промовисања
(процене у односу на програм студирања)*

Значај владања беседничком вештином у подручју промовисања професије учитеља и/или васпитача			1	2	3	4	5	Укупно
Студијски програм								
Васпитач	f	1	3	10	20	7	41	
	%	2,4	7,3	24,4	48,8	17,1	100	
Учитељ	f	2	11	25	22	18	78	
	%	2,6	14,1	32,1	28,2	23	100	
Укупно	f	3	14	35	42	25	119	
	%	2,5	11,8	29,4	35,3	21	100	

Позитивна просечна вредност добијена анализом процена у оквиру трећег истраживачког задатка показује да су будући учитељи и васпитачи свесни значаја владања беседничком вештином у подручју промовисања професије учитеља и/или васпитача. Одржати говор на одређену тему пред родитељима, стручно предавање на научном скупу пред колегама, поздравну или пригодну беседу на различитим манифестацијама и у различитим приликама, само су неке од прилика у којима се промовише професија и они исказују као говорници. Наведени резултат потврђује и мишљење да су учитељи и васпитачи увек говорници, „у разреду, на ходнику, у јавном и приватном животу, на родитељским састанцима, школским приредбама и другим културним и пригодним манифестацијама” (Милинковић, 2008: 102).

Нешто позитивнију процену значаја владања беседничком вештином у подручју промовисања професије испитаника са Студијског програма Васпитач (просечна вредност износи 3,7) у односу на испитанике са Студијског програма Учитељ (просечна вредност износи 3,5) можемо протумачити и као резултат отварања студијских програма за васпитаче на педагошким и учитељским факултетима. Они су допринели да васпитачи, поред квалитетног образовања, постану свесни и друштвене одговорности и значаја своје професије. И већ поменути *Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* прописује вредност „етичког утемељења професије вођеног најбољим интересима детета”. Реч је о вредности која захтева од васпитача да се активно ангажује у локалној заједници, професионалним удружењима васпитача и стручним телима и да „промовише предшколско васпитање и образовање и професију васпитача кроз учешће на стручним скуповима, у медијима, публиковањем радова и својим деловањем и понашањем у свакодневној пракси” (*Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitaca i njegovog profesionalnog razvoja*, 2018: 8–9).

Добијени резултати истраживања показују да испитаници позитивно процењују значај владања беседничком вештином у свим испитиваним подручјима: 1) подручју непосредног рада са децом и ученицима; 2) подручју сарадње са колегама и родитељима и 3) подручју промовисања професије учитеља и/или васпитача. Такође, резултати показују да испитаници значај беседничке вештине најпозитивније вреднују у подручју непосредног рада са децом и ученицима (просечна вредност износи 3,97), затим следи подручје промовисања професије учитеља и/или васпитача коју обављају и установе у којој раде (просечна вредност износи 3,6) и након њега, подручје сарадње са колегама и родитељима (просечна вредност износи 3,5) (Графикон 1).



Графикон 1. Владање беседничком вештином у различитим подручјима професионалног деловања учитеља и васпитача

Наведена разлика у просечним вредностима у различитим подручјима професионалног деловања васпитача и учитеља, упућује да је са студентима педагошких факултета потребно радити на јачању свести о значају сарадње у њиховом будућем професионалном раду и улоге коју у друштву има њихова професија. Када је реч о сарадњи са родитељима, квалитет почетног контакта са родитељима условљава целокупну каснију укљученост родитеља у рад школе. Укљученост родитеља је важна, јер су и испитивања потврдила да сарадња са родитељима има позитивне ефекте како на тренутни школски успех ученика тако и на њихов каснији развој (Jeynes, 2005; Louchs, 1992; Sanders & Sheldon, 2009; Hara & Burke, 1998; Henderson & Mapp, 2002). Када је реч о сарадњи са колегама, она представља један облик „индивидуалног усавршавања наставника” (Vasiljević, 2012: 258), као што је то и њихово активно учешће на стручним или научним скуповима, симпозијумима, конгресима, конференцијама, семинарима и слично. Све су то прилике да се учитељи и васпитачи стручно усавршавају, остваре сарадњу са колегама и промовишу своју професију. Мада је очекивано да ће значај беседничке вештине бити најпозитивније процењен у овим областима, јер су то прилике када се, поред стручног знања, показује и умеће владања беседничком вештином, испитаници су предност дали области непосредног рада. Фокусираност значаја беседничке вештине на

непосредни васпитнообразовни рад може се различито тумачити. Она може да буде показатељ да су студенти свесни бројних проблема са којима се сусрећу њихове колеге практичари, проблема попут бројних реформи у образовном систему, честих промена наставних програма и уџбеника, повећане количине административних послова и слично, што све чини да извођење наставе буде у првом плану. Поред тога, наведени резултат може да се доведе у везу и са проблемом мотивације за самообразовање. Стручно усавршавање се, на основу резултата истраживања на које указује Васиљевић, „окончава завршетком основних студија” (Vasiljević, 2012: 259). Да бисмо стекли целовитију слику о разлозима због чега испитаници најпозитивније вреднују значај беседничке вештине у подручју непосредног рада са децом и ученицима, наведени проблем је потребно додатно истражити.

ЗАКЉУЧАК

Беседничка вештина и култура говора уопште „посебно је важна за оне којима је говор основно средство професионалног рада” (Шипка, 2011: 95). У професији васпитача и учитеља говор је основно средство професионалног рада. Поред непосредног рада у школи, васпитачи и учитељи „морају бити присутни у културном и друштвеном животу средине” (Vargović, 2007: 122). И тада је говор основно средство њиховог деловања, чиме се потврђују речи Нушића да је беседништво „врло важан супстрат друштва и друштвених односа” (Нушић, 2004: 25). Истраживање значаја беседничке вештине у различитим подручјима професионалног деловања учитеља и васпитача показује да испитаници, студенти са Педагошког факултета у Ужицу, позитивно процењују значај беседничке вештине у свим испитиваним подручјима свог будућег професионалног рада. Наведено упућује на значај изучавања студијског предмета Реторика током иницијалног образовања будућих учитеља и васпитача јер беседничка вештина подразумева поседовање реторичких знања. Међутим, добијени резултати покрећу и нека нова питања, јер су показали да испитаници значај беседничке вештине различито процењују у различитим подручјима свог будућег професионалног деловања. Несумњиво је да је беседничка вештина важна у сваком од испитиваних подручја, али се намеће питање због чега се њен значај најпозитивније вреднује у подручју непосредног рада са децом и ученицима и даје јој се предност у односу на друга подручја деловања која пружају могућности да се јавно прикаже беседничко умеће васпитача или учитеља као, на пример, у подручју промовисања професије где се могу одржати говори на различите теме (рецимо о васпитању, образовању и слично). Да бисмо стекли целовитију слику и искључили потенцијални утицај вредновања значаја самог подручја професионалног рада од стране испитаника, претходно су истакнути налази истраживања да се у пракси рад своди само на наставу, потребно је испитати шта је узрок овакве процене.

Позитивно вредновање значаја беседничке вештине у свим испитиваним подручјима професионалног деловања учитеља и васпитача иницира и потенцијално преиспитивање изборног статуса студијског предмета Реторика. Наведено захтева и додатна истраживања будући да су реторичка знања веома комплексна. „Беседништво се не да ни замислити без општег знања и образовања“ (Нушић, 2004: 33), али и знања из области стилистике, прагматике, анализе дискурса, социолингвистике и психолингвистике којима се „испитује организација говора у мноштву различитих ситуација” (Бугарски, 1995: 154). На пример, свака форма јавног обраћања подразумева да се мора водити рачуна и о употреби адекватног стила дискурса, јер погрешна форма говорног стила може да баца сенку на знање и стручност говорника. Правилно усвојене конвенције дискурса, по Гоебелу, служе као комуникациони ресурси који олакшавају комуникацију и омогућавају појединцима да изграђују заједничка схватања (Goebel, 2007: 165). Дobar говорник због тога мора да познаје „и реторичку структуру говорних догађаја и чинова с обзиром на комуникацијске улоге, намере и стратегије учесника, на примењену аргументацију и друго” (Бугарски, 1995: 154). Поред тога, мора да поседује и културолошка знања јер, на пример, одржати родитељски састанак, предавање на одређену тему или говор подразумева познавање различитих начина обраћања који су адекватни полу, узрасту или образовању публике. Ценић и Денић сматрају да студентима треба пружити „поуздан теоријски основ и назначити путеве и могућности да самостално и перманентно развијају властиту говорну културу” (Ценић и Денић, 1995: 7). Постојећа изборност студијског предмета Реторика на учитељским и педагошким факултетима оставља реалну могућност да један број студената тога остане лишен.

Закључићемо да реторичка знања подразумевају, поред општег, и стручног образовање, тј. поседовање знања из других предмета који доприносе стицању беседничке вештине кроз развијање вештина комуницирања. Због тога се морају испитати садржаји и других студијских предмета, првенствено оних који доприносе јачању комуникативно језичких компетенција, како би се утврдило да ли и они и колико доприносе стицању беседничке вештине будућих учитеља и васпитача. Резултати истраживања које су спровеле Стојановић и Мишић показују да таквих предмета скоро и да нема „један или ниједан предмет који се бави техникама и вештинама комуницирања у настави у анализираним програмима обавезује све факултете да при следећој акредитацији поведу више рачуна о овоме” (Стојановић и Мишић, 2018: 120). Наведено иде у прилог преиспитивању постојећег изборног статуса студијског предмета Реторика.

Поред тога, сагласни смо са закључком већ поменутог истраживања које се бавило испитивањем статуса студијског предмета Реторика на учитељским и педагошким факултетима да је потребно испитивање проширити и узорком обухвати студенте свих учитељских и педагошких факултета у Републици Србији и практичаре (Стакић, 2018). Тек тада ћемо имати потпунију и реалну слику оправданости потребе да Реторика добије статус обавезног студијског предмета на учитељским и педагошким факултетима у Републици Србији.

Литература

- Beker, M. (1989). *Kratka povijest antičke retorike*. Zagreb: Naprijed.
- Бугарски, Р. (1995). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vargović, E. (2007). Bilješke jednog učitelja. *Metodički ogledi*, 14(2), 119–143.
- Vasiljević, D. (2012). Individualno usavršavanje nastavnika Zapadne Srbije. *Teme*, XXXVI(1), 255–276. Retrieved May 28, 2019 from the World Wide Web <http://teme2.junis.ni.ac.rs/public/journals/1/previousissues/teme1-2012/teme%201-2012-15%20lat.pdf>.
- Goebel, Z. (2007). Reimagining Communicative Competence. *Hersetec*, 1(1), 161–172. Retrieved May 28, 2019 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/286921171_Re-imagining_communicative_competence.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2015). *Комуникациона компетентност наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40 (3): 237–269. Retrieved May 5, 2019 from the World Wide Web <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.843.5835&rep=rep1&type=pdf>.
- Loucks, H. (1992). Increasing Parent/Family Involvement: Ten Ideas That Work. *NASSP Bulletin*, 76(543), 19–23.
- Милинковић, М. (2008). *Реторика са изабраним беседама*. Чачак: Легенда.
- Нушић, Б. (2004). *Реторика* (Репринт издања из 1934). Ниш: Зограф.
- Perloff, R. (2003). *The Dynamics of Persuasion – Communication and Attitudes in the 21st Century*. New Jersey: LEA Publishers. Retrieved May 12, 2019 from the World Wide Web <http://staffnew.uny.ac.id/upload/132310007/pendidikan/e-book-dinamic-persuasive.pdf>.
- Petrović, S. (1995). *Retorika*. Beograd: Savremena administracija.
- Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 27/2018.
- Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. (2009). *Principals Matter: A Guide to School, Family, and Community Partnerships*. Corwin: A SAGE Company.
- Смиљковић, С. и Цветановић, З. (2016). *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*. Врање: Педагошки факултет.
- Стакић, М. (2018). Статус предмета Реторика на учитељским и педагошким факултетима. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, 21(20), 177–190.

- Стакић, М. и Чутовић, М. (2017). Родитељи као партнери у благовременом препознавању говорних поремећаја код деце предшколског узраста. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VIII, 167–175.
- Стојановић, Б. и Мишић, Д. (2018). Наставни предмети у програмима педагошких (учитељских) факултета у Србији у функцији развијања комуникативних језичких компетенција будућих учитеља – преглед и анализа. *Иновације у настави*, XXXI(3), 108–123.
- Tadić, Lj. (1995). *Retorika: uvod u veštinu besedništva*. Beograd: Filip Višnjić i Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Hara, S. & Burke, D. (1998). Parent Involvement: The key to Improved Student Achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9–19. Retrieved May 29, 2019 from the World Wide Web <https://pdfs.semanticscholar.org/8ddc/3c425bcb962d0e770a1e92fbd0ac7739b26.pdf>.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools. Retrieved May 12, 2019 from the World Wide Web <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.
- Ценић, В. и Денић, С. (1995). *Реторика: беседништво у теорији и пракси за студенте учитељских факултета*. Врање: Учитељски факултет.
- Corcos, F. (1924). *L'art de parler en public*. Paris: Jouve et Cie.
- Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9(2), 119–161. Retrived November 20, 2018 from the World Wide Web <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>.

Mirjana M. Stakić

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Boško Lj. Milovanović

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Faculty of Teachers in Leposavić

THE IMPORTANCE OF MASTERING ORATORY SKILLS IN DIFFERENT AREAS OF TEACHERS' AND PRESCHOOL TEACHERS' JOB

Summary

The paper tries to examine how students of education assess the importance of mastering oratory skills in different areas of their future profession. The study conducted in November 2018 as part of a more extensive study the aim of which was to examine the status of the Rhetoric course at faculties of education and teacher training in Serbia comprised a sample of 119 students of the third and fourth year of the Faculty of Education in Užice from the study program Teacher and study program Preschool Teacher. The results based on students' assessment show that future teachers and preschool teachers have a positive attitude toward and genuinely understand the importance of mastering oratory skills in the field of educational work. These skills can be particularly relevant for establishing and maintaining teachers' contacts with their coworkers and students' parents (field of cooperation) and for activities aimed at promoting their future profession. These results underline the importance of studying the Rhetoric course in initial teacher education and preschool teacher education, as well as the need to reconsider the status of this course which is currently an elective course at all faculties of education and teacher training in Serbia.

Key words: *study course Rhetoric, oratory skills, preschool teacher, teacher, student of education.*

Далиборка С. Пурић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

Љиљана С. Костић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ УСПАВАНКЕ У АКТИВНОСТИМА СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ (ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА)**

Апстракт: Лирска непосредност у исказивању љубави и нежности, сликовитост израза и потенцијални обредно-магијски смисао успаванки чини ове песме веома блиским деци. Особени контекст извођења (успављивање, однос онога ко изводи песму и детета, практична функција песме и сл.) и вишеструка функционалност успаванки у методичком смислу омогућују интегративни приступ и остваривање васпитнообразовних циљева заснованих на теоријско-вредносним постулатима детињства и детета.

Аутори у раду испитују искуства и ставове васпитача (N = 302) у вези са (а) учесталости и (б) циљем примене успаванке у активностима са децом предшколског узраста. Резултати истраживања показују да васпитачи често користе ову форму, а најзначајнији аргументи које наводе у прилог примене успаванке у раду су: социоемоционални развој, успављивање, когнитивни развој, развој говора и усвајање језика, развијање музичких способности, упознавање народног стваралаштва и неговање традиције.

Кључне речи: успаванка, књижевност за децу, дете предшколског узраста, васпитач.

УВОД

У човековом животу издваја се неколико догађаја који имају иницијацијско значење и којима се заокружује његов животни циклус. Поред чина стрижења и крштења, које је било један од корака „у укључивању новорођенчета у заједницу” и којим се апострофира светла будућност, значајну улогу

* daliborka.puric@gmail.com

* ljcostic972@gmail.com

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

имају успаванке (Пешикан Љуштановић, 2013: 320).¹ Ове песме, настале у жанровском кругу песама чија је „примарна функција била да заштите дете од урока, болести и ноћних демона”, имале су као крајњи циљ жељу да се детету обезбеди дуг и здрав живот (Прстојевић, 2012: 64).

Успаванка је и прва песма која се пева деци. Намењеност деци, с једне стране, те потенцијални обредни и магијски карактер, с друге стране, условили су и различите класификације овог жанра – В. Латковић је сврставао међу породичне песме (1975: 186), Х. Крњевић међу обредне песме (1992: 907), а Љ. Пешикан Љуштановић је посматра као обредну и обичајну песму (2012б: 21–34). На жанровски синкретизам успаванки указују и Р. Пешић и Н. Милошевић Ђорђевић и С. Самарџија, које их убрајају међу породичне песме, али истичу и њихов обредни карактер, заснован на елементима магије речи (в. Пешић и Милошевић Ђорђевић, 1997: 252; Самарџија, 2007: 70). З. Карановић приступа успавакама као подврсти песама за децу, али указије и на њихов „магијски” слој (2009: 22), док С. Шаранчић Чутура експлицира да успаванка „запоседа простор и породичне, и обичајне и обредне усмене поезије” (2017: 55).

УСПАВАНКА – ТЕОРИЈСКО-МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ

Везана за интимну породичну атмосферу, успаванка је изразито субјективна форма, најчешће испевана у првом лицу, поред дечје колевке, што условљава и њену лирску непосредност, емотивност, топлину и блискост (уп. Крњевић, 1992: 907). Томе посебно доприносе специфична језичка обележја ових песама – чести деминутиви и хипокористике (*ручица, водица, пчелица, горица, санко, љуљича*) и метафоре (*злато, драго, снаго*), присвојна заменица за прво лице и етички датив за прво лице једине („Не буди ми Јова мога”, „Чуј ђе ми те санко зове”). Обично почиње оноματοпеичним речима (*буји, паји, љуљу љушка, нинај, нанај* и сл.), а целокупном ритму песме, који треба да дочара њихање колевке, доприносе и звучне фигуре, пре свега асонанца и алитерација, које својом сугестивношћу и еуфоничношћу подстичу дете да утоне у сан:

„Иш, о коке, кокорајко!
Не кокоћи, не клопоћи,
не буди ми Јова мога” (Караџић 1964: 205).

Успаванку карактерише и специфичан однос певача (мајке, ређе сестре или неког другог женског члана породице) према малом реципијенту, који одише љубављу, нежношћу и благосиљањем, проистеклим из жеље да се дете сачува од „несана”, урока и злих сила, у свести примитивног човека тесно

¹ О обредима преласка в. Елиаде, 1980: 78–80.

повезаних са сном²: „Сан у бешу, а несан под бешу, / сан у главу, а несан у страну”, „Сан у љуљу, уроци под љуљу! / Уроке ти вода однијела, / мимо твоју љуљу пронијела / анђели ти у помоћи били” (Чаленић, 1972: 7). То се постиже на два начина – благосиљањем детета „и „антиципацијом будућности”, то јест исказивањем жеље да дете заузме неку значајну улогу у друштву (Пешикан Љуштановић, 2012б: 23). Детету су, притом, намењиване оне улоге које су проистекле из вишевековног искуства патријархалне заједнице, у којој је примарно место заузимао мушкарац (уп. Пешикан Љуштановић, 2012а: 10) – мушко дете треба да буде снажно и храбро, да буде мајци помоћник и заштитник, док женска деца треба да дорасту до удаје:

„Нини, нини, моје чедо драго!
Порасти ми за дан, за недељу,
Као што би за годину дана;
Дохвати се коња и оружја,
Да отмено цару царевину,
И светлоте краљу краљевину” (Чаленић, 1972: 7).

У исказаној бризи за децу будућност уочавају се, као битно обележје успаванки, и анимистичко веровање, фантастика, бајковити мотиви, хумор и сл., али изнад свега безрезервна материнска љубав, која има најснажнију апотропајонску моћ.

Успаванка, као песма једноставног ритма, сусреће се и у ауторској књижевности за децу, премда у сасвим другачијем контексту. Њен циљ остаје наизглед исти, у њој су присутне неке „магијске” речи, међутим без оног архајског слоја карактеристичног за усмену успаванку. Пре би се могло рећи да доприносе ритмичкој организацији песме, те да су најчешће у функцији поигравања „гласовном структуром речи, ритмом и обезначавањем” (Љуштановић, 2004: 22). И онда када опонашају стил усмене успаванке, одликују се индивидуалном поетичком особеношћу аутора. Поводећи се за језиком и специфичним формулама, те стилским и версификационим моделом усмене успаванке (нежност, сугестивност, стихови кратког метра који се равномерно смењују, у ритму љуљања колевке), Ј. Јовановић Змај је основну функцију овог жанра искористио да изнесе и своја родољубива начела (*Мати сину код колевке*), али и да наслика хармоничну и складну породицу (*Како сестра пева кад малог брацу љуља*). У каснијим епохама мења се природа овога жанра и – уз присуство нонсенса и хумора (Г. Витез: *Успаванка, не обична већ зечја*),

² О анимистичком схватању сна у веровањима српског народа в. L. Radulović, *San i smrt – istraživanje u prigradskim naseljima Beograda. Etnoantropološki problemi*, 10, 1995, 13–23; И. Ковачевић, *Семиологија мита и ритуала 1. Традиција*. Београд: Српски генеалогски центар, 2001; *Словенска митологија – енциклопедијски речник* (ур. С. М. Толстој и Љ. Раденковић). Београд: Zepter book world, 2001.

измену улога (деца нису више пасивни слушаоци, већ успаванке певају играчкама, животињама; они, надаље, исказују и одређене жеље и имају прохтеве – Г. Витез: *Дохвати ми, тата, мјесец*), нову идејност, спајање са другим фолклорним врстама (ређалицама, ташунаљкама, разбрајалицама, бајком и др., каква је, на пример, *Успаванка до девет* Г. Витеза) и сл. – он се на изванредан начин пародира и демистификује (Д. Лукић: *Успаванка*, Љ. Ршумовић: *Десет љутих гусара*).

Успаванку најчешће казује мајка, ређе нека друга женска особа из најближег породичног окружења, што доприноси духовном и емотивном повезивању особе која успављује и онога коме је успаванка намењена, у овом случају – детета. Поред примарног обредног карактера усмених успаванки, које су неизоставно имале и умирујући ефекат, ове песме (без обзира да ли се говори о усменим или ауторским), вишеструко су функционалне за децу: поспешују здраву комуникацију између мајке и детета, што доприноси њиховом зближавању и, самим тим, здравијем одрастању детета; дају деци осећај сигурности; смањују напетост; једноставан текст и особен ритам ових песама омогућују да деца веома брзо разумеју и науче текст, чиме развијају когнитивне вештине и богате речник; текст ових песама и мајчин говор утичу позитивно на децу подсвест и изградњу перцептивних способности и сл. (уп. Güneş & Güneş, 2012: 317–318). Успаванке омогућавају навикавање на „осећања” звучног кретања, обезбеђују когнитивну стимулацију, успостављају основу за каснији развој говора, музике и покрета (Brand, 1985), а доприносе и утемељењу математичког мишљења (Pathak & Mishra, 2017). Такође, казивање успаванки јесте и један од видова усмеравања и подстицања деце склоности ка поезији, убудуће и према читању уопште, јер „без помоћи одраслих дете се не би могло развијати, па ни опстати” (Данојлић, 2004: 48).

Мултифункционалност успаванке у контексту афективног и когнитивног развоја, усвајања комуникационих и културолошких образаца понашања, подстицања креативности, у методичком смислу омогућује интегративни приступ и остваривање васпитнообразовних циљева заснованих на теоријско-вредносним постулатима детињства и детета, као јединственог бића: (а) чији је интелектуални, емоционални, сензо-моторни, социјални и говорни развој узајамно условљен и испреплетен; (б) које поседује потенцијале и развијајуће капацитете који се изграђују кроз интерперсоналне односе са одраслима и вршњацима; (в) које учи интегрисано и чије је физичко, емоционално, социјално, језичко, чулно, когнитивно учење узајамно повезано и одвија се симултано; (г) које има креативни потенцијал да повезује различите димензије свог искуства и прерађује своје идеје и доживљаје; (д) које потенцијал отворености, флексибилности и стваралаштва развија кроз игру (*Основе програма предшколског васпитања и образовања*, 2018). Операционализација концепције предшколског васпитања и образовања у реалном контексту практичног рада са децом одвија се кроз динамичну спрегу активности и односа између васпитне групе, предшколске установе и микро и макроокружења, а зависи пре

свега од васпитача. Имајући у виду сву сложеност и особеност, али и пресудну важност улоге васпитача, интересовало нас је које аргументе за примену успаванке у активностима са децом они сматрају најважнијим, односно у којој мери и у ком циљу практикују примену успаванке.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблемом значаја примене успаванке као својеврсног „културног блага” (Güneş & Güneş, 2012: 321), бавили смо се у функцији испитивања могућности различитих аспеката развоја детета посредством ове традиционалне и савремене књижевне форме. *Предмет* истраживања је методички аспект примене успаванке у активностима са децом предшколског узраста. Имајући у виду вишеструку функционалност успаванки за ову узрасну групу, *циљ* истраживања био је да се утврди да ли и на који начин стручна спрема и радни стаж васпитача утичу на њихова искуства и ставове у вези са применом успаванке, те да се на основу тога сагледају потенцијали ове књижевне форме у функцији развоја деце. Истраживачки *задаци* односили су се на испитивање искустава и ставова васпитача у вези са (а) учесталошћу и (б) циљем примене успаванке у активностима са предшколском децом.

Подаци за истраживање добијени су *анкетирањем* васпитача које је реализовано у априлу и мају 2019. године. Узорак је одабран из популације запослених у предшколским установама у Републици Србији током школске 2018/2019. године и чинила су га 302 васпитача из 7 предшколских установа у Граду Београду, Златиборском, Моравичком, Колубарском, Мачванском, Расинском и Пчињском управном округу. Као *независне варијабле* операционализовани су: стручна спрема васпитача (средња, виша, висока) и радно искуство у раду са предшколском децом (до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година, више од 30 година).

Добијени подаци обрађени су употребом статистичког софтверског пакета IBM SPSS Statistics 20, а разлике у искуству и ставовима васпитача у вези са применом успаванке у активностима са децом у зависности од независних варијабли тестиране су хи-квадрат тестом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Учесталост примене успаванке у активностима са децом предшколског узраста

Значај успаванки у васпитнообразовном контексту огледа се пре свега у њиховом доприносу развоју говора, затим емоционалном, социјалном и когнитивном развоју, као и у усвајању, разумевању и очувању културног наслеђа (Каја & Özkut, 2016). Имајући у виду да је заступљеност ове књижевне форме у раду са децом један од предуслова за остваривање њених потенцијалних методичких функција, први истраживачки задатак односио се на испитивање искуства васпитача у вези са учесталошћу примене успаванке у активностима са децом предшколског узраста.

Резултати истраживања показују да највећи проценат анкетираних често (108 или 35,8%), односно врло често (43 или 14,2%) примењују ову књижевну форму, док нешто више од четвртине испитаника (86 или 28,5%) чини то ретко. Приближно исти проценат васпитача исказује *несигурност* у вези са применом успаванке (36 или 11,9%), односно *уопште је не користе* (29 или 9,6%) (Табела 1). Методичке импликације честе примене успаванке у активностима са предшколском децом су бројне: у психолошком смислу, овај садржај делује опуштајуће, охрабрујуће, инспиративно, мотивишуће; биолошки – помаже беби да расте; са медицинског аспекта – блокира неке од поремећаја; у васпитнообразовном смислу – доприноси социјализацији, побољшава естетски смисао за књижевност и уметност уопште, развија језичке способности у вербалној и невербалној комуникацији (Какаџа, 2004), односно, бенефити су видљиви у лингвистичком, когнитивном, социоемоционалном подручју развоја (Kasapoğlu Akyol, 2016).

Табела 1. *Искуства васпитача у вези са учесталошћу примене успаванке у активностима са предшколском децом, у зависности од стручне спреме*

Стручна спрема		Врло често	Често	Нисам сигуран	Ретко	Уопште не користим	Укупно
Средња	f	6	5	8	3	0	22
	%	27,3	22,7	36,4	13,6	0	100,0
Виша	f	18	58	18	50	18	162
	%	11,1	35,8	11,1	30,9	11,1	100,0
Висока	f	19	45	10	33	11	118
	%	16,1	38,1	8,5	28,0	9,3	100,0
Укупно	f	43	108	36	86	29	302
	%	14,2	35,8	11,9	28,5	9,6	100,0

$$\chi^2 = 22,090; \text{ df} = 8; \text{ p} = 0,005$$

Испитивање разлика у искуству васпитача различите стручне спреме показује да успаванку *често* користи већи проценат анкетираних који имају академско образовање (45 или 38,1%), у односу на васпитаче са вишом стручном спремом (58 или 35,8%), док највећи проценат испитаника са средњим образовањем (8 или 36,4%) исказује *несигурност* у ставу (Табела 1). Тестирање наведених показатеља ($\chi^2 = 22,090$, $df = 8$, $p = 0,005$) потврђује да су уочене разлике статистички значајне. Истраживачки резултати могу указивати на значајан утицај студијских програма учитељских и педагошких факултета на примену успаванке у функцији развоја деце предшколског узраста.

Табела 2. *Искуства васпитача у вези са учесталошћу примене успаванке у активностима са предшколском децом, у зависности од радног искуства*

Радно искуство		Врло често	Често	Нисам сигуран	Ретко	Уопште не користим	Укупно
0–10	f	13	33	9	29	6	90
	%	14,4	36,7	10,0	32,2	6,7	100,0
11–20	f	14	42	13	30	8	107
	%	13,1	39,3	12,1	28,0	7,5	100,0
21–30	f	7	19	7	18	8	59
	%	11,9	32,2	11,9	30,5	13,6	100,0
Више од 30	f	9	14	7	9	7	46
	%	19,6	30,4	15,2	19,6	15,2	100,0
Укупно	f	43	108	36	86	29	302
	%	14,2	35,8	11,9	28,5	9,6	100,0

$$\chi^2 = 8,517; \quad df = 12 \quad p = 0,743$$

Васпитачи који су у различитом временском периоду били професионално ангажовани у предшколским установама имају различита искуства у вези са применом успаванке. Ову књижевну форму *често* користи већи проценат испитаника са мање радног искуства (42 или 39,3% васпитача са 11–20 година искуства, односно 33 или 36,7% васпитача са мање од 10 година искуства), у односу на васпитаче са 21–30 (19 или 32,2%), односно са више од 30 година радног стажа (14 или 30,4%) (Табела 2). Добијене разлике нису статистички значајне ($\chi^2 = 8,517$, $df = 12$, $p = 0,743$), што имплицира да радно искуство не мења значајно приступ примени успаванке у активностима са децом предшколског узраста. Имајући у виду да, између осталог, избор и афинитет одраслих – родитеља и васпитача – опредељује ниво доступности успаванки најмлађима, резултати истраживања потврђују да су васпитачи свесни значаја овог „књижевног и културног блага” песничке традиције и културе (Клеут, 1997: 7), и да ова књижевна форма у пракси заузима адекватно место у процесу увођења детета у свет писане речи.

ЦИЉ ПРИМЕНЕ УСПАВАНКЕ У АКТИВНОСТИМА СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ

Дете предшколског узраста као специфична врста „читаоца” има посебан положај у литерарној комуникацији, због чега се у трочлани низ писаца – књижевно дело – читалац укључује и четврти чинилац – посредник. Посредничку улогу између „читаоца”, то јест слушаоца, и књижевног дела има васпитач, а остварује је, између осталог, и избором књижевних садржаја, који је условљен циљевима васпитнообразовног рада и методичким препорукама, са једне, и имплицитном визијом властите улоге као одраслог и као васпитача и улоге коју приписује детету, са друге стране, али и његовим претходним читалачким искуством (Дотлић и Каменов, 1996: 37). Он је у позицији да „у исти мах ограничава и форсира” (Марјановић, 1962: 14), постајући и селектор и елиминатор истовремено (Дотлић и Каменов, 1996: 38). Пошто истраживачки резултати у вези са претходним задатком потврђују да је успаванка често присутна као садржај у активностима, интересовало нас је шта опредељује креаторе избора књижевних садржаја за примену ове врсте литерарног остварења у раду са децом. Испитивање ставова васпитача у вези са циљем примене успаванке у активностима са децом био је други истраживачки задатак. Најзначајнији аргументи за избор ове књижевне форме, које су васпитачи навели, могу се поделити у неколико категорија: социоемоционални развој; успављивање; когнитивни развој; развој говора и усвајање језика; развијање музичких способности; упознавање народног стваралаштва и неговање традиције и друго³.

Социоемоционални развој. – Највећи број анкетираних (251 или 83,1%) сматра да успаванке могу представљати подршку социоемоционалном развоју, те их је због тога значајно користити у раду са предшколском децом свих узраста. Према мишљењу васпитача, ова књижевна форма омогућује развијање и исказивање позитивних емоција, нежности, топлине, брижности, љубави, што децу оснажује и мотивише да остварују блискије везе са вршњацима и одраслима, тачније доприноси развијању емоционалне стабилности. У том смислу, васпитачи истичу њихов значај и у развијању заједништва, подстицању припадности групи и стварању пријатне, топле, породичне атмосфере у групи, чиме се олакшава период адаптације, најчешће у раду са јасленом и млађом групом. Значајан број анкетираних (58 или 19,2%) успаванке сматра важним за развијање емпатије, нарочито када се примењују у играма улога. Социјализација и развијање социјалних вештина такође су, према мишљењу васпитача, аргументи у прилог коришћењу успаванки као садржаја активности са децом. Добијени резултати сагласни су са теоријским и емпиријским налазима других аутора који су се бавили доприносом успаванке социоемоционал-

³ Редослед навођења категорија одређен је према заступљености у одговорима које су дали анкетирани васпитачи.

ном развоју и значајем ове књижевне форме за развој деце уопште (Güneş & Güneş, 2012; Emeksiz, 2011; Kasapoğlu Akyol, 2017; Kaya & Özkut, 2016).

Успављивање. – „Песме за успављивање” уливају сигурност детету, ослобађају га од страха и анксиозности, штите од спољашњег света (Kaya & Özkut, 2016). Према мишљењу половине испитиваних васпитача (149 или 49,3%), циљ примене ове књижевне форме је опуштање пред спавање. Нарочито се наглашава ритмичност и „звучност” текста успаванки, како као подстицај да деца лакше утону у сан, тако и у функцији умиривања када су нерасположена, тужна, уморна, неиспавана, раздражљива, али и после интензивних физичких активности. Поред наведених аргумената у прилог примене успаванке за успављивање, један васпитач наводи да у том циљу ретко користи и успаванку и музику уопште, јер „свако дете реагује другачије на музику, нека деца се уз звуке разбуди и различите су им сензације”. За разлику од наведеног искуственог аргумента, истраживачи истичу управо утицај звучног ефекта успаванке на дете приликом успављивања (Karakaya, 2004: 54).

Когнитивни развој. – Примена успаванки у активностима са децом предшколског узраста обезбеђује когнитивну стимулацију у смислу развијања пажње и памћења, подстицања развоја мишљења и говора, и уопште унапређивања интелектуалног развоја, према мишљењу трећине анкетираних васпитача (98 или 32,5%). Имајући у виду да је период од рођења до шесте године кључни за развијање можданих функција, важну улогу у овом процесу има књижевност. У том смислу, и успаванке у значајној мери доприносе активирању менталних капацитета детета предшколског узраста (Güneş & Güneş, 2012: 320).

Развој говора и усвајање језика. – Успаванке представљају један од првих модела матерњег језика доступних детету (Nandakumara, 2016). Васпитачи сматрају да казивање успаванки може допринети говорном развоју у смислу развијања артикулације и дискриминације, лексичког и семантичког развоја, подстицања активног слушања (91 или 30,1%). Нарочито истичу значај ове књижевне форме за подстицање језичког стваралаштва, а „дете које расте уз културу успаванке у поређењу са оним које је лишено ове врсте утицаја имаће већи креативни потенцијал” (Kaya & Özkut, 2016: 779). Васпитачи су мишљења да успаванке развијају креативност у играма улога и имитативним играма, јер је „и подражавање у децјој игри својеврстан вид креације” (Цветковић, 2003: 43), а сматрају да у великој мери могу допринети и развијању љубави према књижевности (37 или 12,3%). Други истраживачки налази такође потврђују значај ове литерарне форме у функцији унапређивања лингвистичког развоја детета, и то лингвистичке перцепције, разумевања и продукције (Nandakumara, 2016).

Развијање музичких способности. – Успаванке представљају први сусрет деце са музиком (Emeksiz, 2011). Значај успаванке као музичке композиције у раду са најмлађима васпитачи (38 или 12,6%) аргументују развијањем музичких способности, љубави према музици, као и развојем деце у интелектуалном, емоционалном и социјалном погледу. И други истраживачки налази

потврђују ефекте музичког искуства не само на субкортикално аудитивно процесирање, већ и на домен језика и емоција (Pathak & Mishra, 2017). Васпитачи сматрају да се посредством успаванке као садржаја активности развија слух, осећај за ритам и мелодију, музичко памћење, а нарочито наглашавају подстицање музичког стваралаштва. Музичко окружење је врло значајно у развојном смислу – изложеношћу музици и несвесним „апсорбовањем” дете се припрема за њено касније свесно разумевање (Brand, 1985: 30). У том смислу, у циљу развијања интересовања и способности за музику, од најранијег узраста требало би обезбедити адекватно музичко окружење, што се може постићи између осталог и успаванкама.

Упознавање народног стваралаштва, неговање традиције. – Успаванке представљају важан елемент културног наслеђа, а њиховим преношењем будућим генерацијама остварује се друштвени и културолошки континуитет (Kasapoğlu Akyol, 2017). Упознавање народног стваралаштва и неговање традиције применом успаванки издвојили смо као посебну категорију не толико због броја васпитача који су навели назначени аргумент у прилог примене овог песничког облика у раду са децом предшколског узраста (16 или 5,3%), колико због значаја успаванки у културолошком смислу и потенцијалних методичких импликација. У њима се читавају обичаји и традиција; оне садрже историјске и друштвене теме и питања (Güneş & Güneş, 2012: 317), друштвене и културне кодове чији се континуитет и репродукција обезбеђује трансфером, између осталог и посредством успаванки (Kaya & Özkut, 2016). Успаванке су погодне и за развијање интеркултуралности, што се према мишљењу васпитача може остварити: слушањем и казивањем успаванки из других земаља, упознавањем различитих култура посредством успаванки, а посредно и упознавањем и прихватањем деце – припадника других култура. Упознавање и уважавање елемената различитих култура доприноси одгајању емоционално здравих и срећних људи (Kasapoğlu Akyol, 2017).

Поред наведених категорија, поједини васпитачи као циљ примене успаванке у раду са децом издвојили су естетско васпитање, односно „развијање осећаја за лепо”, као и развијање почетних математичких појмова, те елементе слободне или усмерене активности у оквиру којих се успаванка може користити – у циљу мотивисања у уводном делу, приликом цртања у завршном делу, а указивали су и на садржаје погодне за примену ове књижевне форме – при обради теме *Породица*.

Са друге стране, један анкетирани васпитач сматра да „нема значајних аргумената за примену успаванке у раду са децом предшколског узраста”, други су мишљења да ова форма нема значајну примену у раду са децом од три до седам година (7 или 2,3%), док поједини наглашавају да успаванку не примењују у раду са децом предшколског узраста (11 или 3,6%). Интересантно је да на питање у вези са аргументима који оправдавају примену успаванке

није одговорило 49 анкетираних васпитача (16,2%), што може бити последица непримењивања у раду са децом, несигурности у ставу по овом питању, али и формулације питања (отвореног типа).

ЗАКЉУЧАК

У успаванкама се огледа прошлост, спознаје садашњост, сања о будућности (Emeksiz, 2011). Вишеструка функционалност ове књижевне форме у методичком смислу омогућује интегративни приступ у остваривању васпитно-образовних циљева, што отвара питање њеног потенцијала у контексту различитих аспеката развоја детета.

Резултати испитивања искустава васпитача у погледу примене успаванке у активностима са децом предшколског узраста и анализе аргумената којима поткрепљују значај ове књижевне форме у функцији остваривања васпитнообразовних циљева показују да половина анкетираних *често* (108 или 35,8%), односно *врло често* (43 или 14,2%) користи успаванку у раду са децом. Васпитачи са академским образовањем у већој мери се опредељују за успаванку у активностима у односу на оне са вишом и средњом стручном спремом. Статистичка анализа потврђује значајност разлика у искуству васпитача различите стручне спреме, и потенцијално имплицира утицај студијских програма учитељских односно педагошких факултета на афирмацију ове књижевне форме у методичком приступу. Иако васпитачи са мање искуства у раду чешће користе успаванку, радни стаж као независна варијабла не утиче значајно на приступ њеној примени у активностима.

Избор овог песничког облика у раду са децом предшколског узраста, по мишљењу васпитача, најчешће опредељује функционалност у смислу подстицајног деловања на социоемоционални, когнитивни, говорни и језички развој, затим на успављивање, унапређивање музичких способности, упознавање народног стваралаштва и неговање традиције. Значај успаванке у функцији развоја детета имплицира потребу да јој се посвети више пажње у смислу сакупљања и истраживања као дела културног наслеђа, проучавања у контексту савремених технологија, образовања и усавршавања у функцији шире примене у породици, предшколској установи, мас-медијима, односно у микро и макроокружењу детета (Güneş & Güneş, 2012: 321).

Иако истраживачки резултати показују да се успаванка често користи у активностима са децом предшколског узраста и да су васпитачи свесни различитих аспеката њеног значаја, остаје отворено питање да ли је оправдано да се избор књижевних садржаја у потпуности стави у задатак васпитачу, а с обзиром на комплексност и одговорност свих аспеката његове професије. Творци образовних политика и аутори *Основа програма предшколског васпитања и образовања* (2018) требало је и требало би да се баве овим проблемом, нарочито ако се имају у виду препоруке истраживача с краја прошлог века (!), да

избор књижевних садржаја не би требало у потпуности препуштати васпитачу, јер „не би ваљало да програм на основу кога ће се одвијати васпитнообразовни рад са малом децом буде сачињен са малом одговорношћу и малом обавезношћу” (Дотлић и Каменов, 1996: 38).

Извори

- Караџић Стефановић, В. (1964). *Српске народне пјесме, књига прва у којој су различне женске пјесме*. Београд: Просвета.
- Чаленић, М. (1972). *Сео цар на кантар: народна књижевност за децу*. Београд: Научна књига.

Литература

- Brand, M. (1985). Lullabies that Awaken Musicality in Infants. *Music Educators Journal*, 71(7), 28–31.
- Güneş, H. & Güneş, N. (2012). The Effects of Lullabies on Children. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 316–321.
- Данојлић, М. (2004). *Наивна песма: огледи и записи о дечјој књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дотлић, Љ. и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Eliade, M. (1980). *Sveto i profano*. Vrnjačka Banja: Zamak kulture.
- Emeksiz, A. (2011). Are lullabies to sleep? *Journal of Faculty of Letters, Trakya University*, 1(2), 143–156.
- Karakaya, Z. (2004). Semantic Lullabies. *Milli Folklor*, 61, 44–58.
- Карановић, З. (2009). Ружа у српској традиционалној култури и народној поезији. У З. Карановић и И. Живанчевић Секеруш (ур.): *Синхронизовано и дијахронизовано изучавање врста у српској књижевности*. Зборник радова, књ. 2 (19–48). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Kasapoğlu Akyol, P. (2017). From Tradition to the Future Universal Language of Love. In B. Zbigniew, H. Arslan & M. A. Icbay (eds.): *Recent Developments in Arts* (159–169). International Association of Social Science Research (IASSR). Retrieved June 28, 2019 from the World Wide Web https://www.academia.edu/37812297/From_Tradition_to_the_Future_Universal_Language_of_Love_Lullabies_Book_Chapter
- Kaya, S. Ö. & Özkut, B. (2016). The influence of developing technology and mother's songs; lullabies. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 778–786.
- Клеут, М. (1997). Дете – усмена култура – масовна култура. *Детињство*, 3, 5–7.

- Крњевић, Х. (1992). Успаванке. У Д. Живковић (ур.): *Речник књижевних термина* (907). Београд: Нолит.
- Латковић, В. (1975). *Народна књижевност* (прир. Р. Пешић и Н. Милошевић). Београд: ИРО „Научна књига”.
- Lust, V. C. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Љуштановић, Ј. (2004). Књижевност за децу и мит. У *Црвенкапа грицка вука. Студије и есеји о књижевности за децу* (7–31). Нови Сад: ДОО Дневник – новине и часописи – Змајеве дечје игре.
- Марјановић, В. (1962). *Дечја књижевност у књижевној критици*. Београд: Савремена администрација.
- Nandakumara, U. (2016). *Lullabies Enrich Child Linguistic Development*. Retrieved July 16, 2019 from the World Wide Web https://www.academia.edu/34634494/Lullabies_enrich_child_linguistic_development.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета* (2018). Retrieved June 25, 2019 from the World Wide Web <https://zuov.gov.rs/download/osnove-programa-predskolskog-vaspitanja-i-obrazovanja-godine-uzleta/>.
- Pathak, V. & Mishra, S. (2017). Psychological Effect of Lullabies in Child Development. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 677–680.
- Пешикан Љуштановић, Љ. (2012а). Дете у усменој успаванци – узрасни или обрени статус?. У *Госпођи Алисиној десној нози*. Огледи о књижевности за децу (7–19). Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре.
- Пешикан Љуштановић, Љ. (2012б). Усмена успаванка – условност жанра. У *Госпођи Алисиној десној нози*. Огледи о књижевности за децу (21–34). Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре.
- Пешикан Љуштановић, Љ. (2013). Време као благослов – усмена успаванка и жанрови намењени деци између прошлости и будућности. У Л. Делић (ур.): *Време, вакат, земан. Аспекти времена у фолклору* (317–329). Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Пешић, Р. и Милошевић Ђорђевић, Н. (1997). *Народна књижевност*. Београд: Требник.
- Прстојевић, В. (2012). Усмена успаванка у књижевном, социјалном и обредном контексту. *Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 7(1), 63–79.
- Самарџија, С. (2007). *Увод у усмену књижевност*. Београд: Народна књига – Алфа.
- Цветковић, Н. (2003). *Тумачење књижевности за децу – методичко-наставни аспекти*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Шаранчић Чутура, С. (2017). *Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу*. Сомбор: Педагошки факултет.

Daliborka S. Purić

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Ljiljana S. Kostić

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

THE IMPORTANCE OF APPLICATION OF LULLABY IN ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN (FROM THE PERSPECTIVE OF NURSERY TEACHERS)

Summary

The lyrical immediacy in expressing love and tenderness, the picturesque expression and the potential ritual-magical sense of the lullaby make these songs very close to children. Specific context of performance (lulling, relation of the one who performs song and the child, practical function of the song, etc.) and the multiple functionality of lullabies in methodological sense enables an integrative approach and realization of educational goals based on theoretical-value postulates of childhood and child.

The authors examine experiences and attitudes of nursery teachers (N = 302) in relation to (a) the frequency and (b) the goal of applying lullabies in activities with children of pre-school age. Results of the research show that nursery teachers often use this form, and the most important arguments they give in favor of the application of lullabies are: socio-emotional development, lulling, cognitive development, speech development and language acquisition, development of musical abilities, learning about folk creativity and preserving tradition.

Key words: *lullaby, children's literature, preschool child, nursery teacher.*

Мирјана М. Чутовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

БАСНА ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Апстракт: Басна, као једна од распрострањенијих наративних форми, у овом раду се посматра са становишта науке о књижевности и са становишта школске интерпретације. Са становишта науке о књижевности сагледавају се њене теоријске и естетске вредности, а у оквиру школске интерпретације басне испитују се ставови учитеља (N = 179) а) о значају басне и њеној заступљености у настави српског језика у млађим разредима основне школе; б) о могућностима развијања аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика посредством садржаја у баснама.

Резултати истраживања показују да је басна због својих специфичних особина погодна за употребу у настави српског језика у млађим разредима основне школе, евидентна је њена корисност у развијању аналитичких, синтетичких и креативних способности ученика, али учитељи сматрају да није заступљена у довољној мери, с обзиром на њен значај и могућности позитивног деловања на стваралачке способности ученика.

Кључне речи: басна, теоријске вредности басне, савремена настава, учитељ, ученик, школска интерпретација, креативне способности ученика.

УВОД

Савремене технолошке промене иницирале су потребу за већим критичким размишљањем и креативним способностима ученика, тако да је један од кључних циљева васпитнообразовног процеса тежња ка унапређењу развоја ученичких вештина, стваралачких способности, самоиницијативе и изражавања свог мишљења у складу са узрастом, развојним потребама и интересовањима ученика (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2017: 4–5). Како се примарна улога школе односи на пружање базичних знања (Feldhusen, 2002, према: Максић и Ђуришић-Бојановић, 2004), разумљиво је да се од ње очекује да својим начином рада и одређеним актив-

* mirjana.cutovic3@gmail.com

ностима подстиче интелектуални, емоционални, социјални, морални, физички и креативни развој сваког ученика. С обзиром на чињеницу да је свако дете креативно само по себи, отвара се простор могућности формирања креативног појединца у наставном процесу (Vrsaljko i Ivon, 2009). Стога је улога школе у савременом образовању не само да пружи знање, „које је предуслов за појављивање креативности” (Максић и Ђуришић-Бојановић, 2004: 85), већ и да позитивно утиче на индивидуалне способности сваког појединца, потенцирајући његово креативно изражавање.

Књижевни теоретичари и методичари сматрају да савремена настава књижевности, у чијем се фокусу налази ученик и његове образовне потребе, пружа бројне могућности за развој различитих компетенција ученика, посебно интелектуалних и стваралачких могућности које се огледају у слободном и критичком мишљењу и закључивању (Вучковић, 1988; Марковић, 2018; Петровачки и Штасни, 2010; Rosandić, 2005), подстицању виших односа мисаоних процеса и креативности (Стевановић и Димитријевић, 2013), „подстицању, развијању и богаћењу животног, уметничког и језичког сензибилитета” (Николић, 2006: 318). Како би усавршавали своја креативна умећа ученике је потребно и оспособљавати „да делују истраживачки, да развијају језичко-комуникацијске и литерарне способности и активно стичу знања” (Бајић, 2010: 342).

Ова идеја подржана је низом истраживачких студија о утицају басне на подстицај креативног изражавања ученика кроз различите видове наставних и ваннаставних активности (Antonysamy, Suppiah & Saran, 2014; Брковић, 1998; Grahovac-Pražić i Vukelić, 2007; Jose, D’Anna & Krieg, 2005; Kipling, 2017; Маљковић, 2008; Стојановић, 2012; Pedraza-Hernández & Castiblanco-Gil, 2017).

С обзиром да су учитељи у млађим разредима основне школе први и веома значајни чиниоци одговорни за стицање и ширење ученичке културе и писмености, као и да имају примарну улогу у унапређењу развоја ученичких вештина, интересовали су нас њихови ставови о примени басне у настави књижевности и њеном утицају на развој ученичких креативних способности.

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИСТРАЖИВАЊА

Теоријско и жанровско одређење басне као наративне форме

Посматрајући басну са становишта науке о књижевности, издвојићемо теоријске, историјске и естетске вредности овог жанра који припада краћој епској форми. Књижевни историчари и теоретичари басну, као део традиционалне књижевности, сврставају у једну од најстаријих прозних врста усмене књижевности (Abbeele, 2008; Kasumović, 1913; Knoespel, 1985; Knowles, 2006; Kurke, 2010; Маљковић, 2007; Perry, 1962; Hedges, 1968; Zafiroopoulos, 2001). Својом дијалошком конструкцијом и динамичком радњом одувек је пружала велике могућности усвајања естетских, моралних и дидактичких вредности, установљених од давнина.

Пери (Perry, 1962) дефинише басну као причу која приповеда о фиктивном догађају из прошлости са јасном намером да прикаже неку етичку истину. Басне су концептуализоване као алегорија у којој су животиње и биљке приказане као говорна бића, при чему је „пресудна примена ученог на људске односе” (Димитријевић, 2013: 131). Задатак читалаца је да ту алегорију, као и имплицитно значење схвате и преместе сферу размишљања на своју околину. Ако тумачећи басну читалац не препознаје везу између света басне и читаочевог света људског деловања, басна се посматра као проста забава и читалац неће увидети њену дидактичност (Brewer & Lichtenstein, 1982), што потврђује да је „басна веома сложена књижевна врста која захтева искуствену зрелост ученика, креативност и даровитост како би се схватио њен алегоријски смисао” (Стојановић, 2012: 846). Језиком басне апострофира се постојаност одређених типова етичког расуђивања, као и кључних етичких нормативних порука о људском понашању (Zafiroopoulos, 2001). Издвајањем и истицањем људских вредности и врлина у садржајима које пружа басна, доприноси се изграђивању одговарајућег односа међу члановима друштва, јер управо басна носи поуке за данашње друштво у којем се сусрећу инхерентно различити и неједнаки ликови који могу успостављати различите односе.

ЖАНРОВСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ТУМАЧЕЊА БАСНЕ И ЊЕНА ЗАСТУПЉЕНОСТ У НАСТАВНОМ ПРОГРАМУ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Од бројних предности које су карактеристичне за интерпретацију басни у разредној настави посебно се истичу две. Њена сажетост је један од разлога зашто се ове приче лако памте и преносе, као део усмене традиције у којој су и настале (Jose et al., 2005), а погодује и интелектуалним и психофи-

зичким могућностима ученика млађег школског узраста (Милинковић, 2014; Стакић, 2012). Такође због присуства сликовите сцене, испричане јасним и језгровитим језиком, басне су у рецепцијском смислу веома прихватљиве и применљиве приче за децу – читаоце (Маљковић, 2007), јер својом структуром делотворно утичу на децје перципирање поуке, исказане алегоријом.

Жанровске особености дела један су од кључних фактора који обликују његово методичко тумачење и „доприносе бољем разумевању појединости у књижевном делу” (Пурић, 2018: 35). „У складу са жанровском оформљености подешавају се и интерпретацијска становишта” (Бајић, 2007; Мркаљ, 2011, према: Димитријевић, 2013: 130) јер од њих зависи успешност рецепције. С обзиром на узраст ученика, за обраду басне је најоптималније користити жанровски модел, чију структуру чине следеће методичке етапе: (1) Емоционално-интелектуална припрема, мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање басне; (2) Најава басне; (3) Изражајно читање; (4) Разговор о доживљају; (5) Анализа садржине, ликова, одвајање реалног од измишљеног, аналогија са животом; аналитичко-синтетичко проучавање басне; (6) Откривање алегорије; (7) Главна поука – наравоученије; (8) Повезивање са народним пословицама и изрекама; (9) Повезивање са својим искуством; (10) Откривање језичко-стилских карактеристика басне; (11) Синтеза; (12) Самостални и стваралачки рад ученика; (13) Домаћи задатак (Милатовић, 2013; Цветановић, 2012, 2013). Користећи овај модел за обраду басне, ученици ће извршити њену анализу, уочиће кључне особености басне, сагледаће поуку и повезаће је са својим доживљајима сличних из реалног живота (Чутовић и Стакић, 2016), јер деца немају способност да, бар у почетку изучавања и тумачења басне, схвате моралне слојеве који су уткани у пренесено значење басне (Чутовић, 2018).

Прописаним планом и програмом наставе и учења за ученике млађег школског узраста, басна је у настави српског језика заступљена од првог до трећег разреда (Табела 1). Осим што се басна не обрађује у свим разредима млађег основношколског узраста, приметно је и да су недовољно заступљене у односу на друге наративне форме.

Табела 1. Табеларни преглед заступљености басне у наставном програму за српски језик за ученике млађих разреда основне школе

1. разред ¹	2. разред ²	3. разред ³	4. разред ⁴
Доситеј Обрадовић: <i>Две козе</i>	Коњ и магаре, народна басна / Бик и зец, народна басна Доситеј	Ла Фонтен: <i>Цврчак и мрав</i> / Езоп: <i>Корњача и</i> <i>зец</i>	
Доситеј Обрадовић: <i>Два јарца</i>	Обрадовић: <i>Пас и</i> <i>његова сенка</i> / <i>Коњ и магаре</i>		
<i>Лисица и гавран</i> , народна басна Избор басни за децу			

Анализирајући улогу басне у подстицању аналитичко-синтетичких и стваралачких способности ученика млађих разреда основне школе, наводимо предлог басни које је могуће имплементирати у наставне и ваннаставне садржаје у циљу прогреса ученичких стваралачких вештина и критичког промишљања: Доситеј Обрадовић: *Корњача и орао*; Иван Крилов: *Лабуд, рак и штука*; Џемс Тербер: *Чавке на бројчанику*; Езоп: *Орао, чавка и пастир*.

¹ Планом и програмом наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања у предметној области *Књижевност* предвиђене су три басне из школске лектире, док се домаћом лектиром предвиђа избор басни за децу (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, 2017).

² У другом разреду предвиђене су две басне за обрађивање, с тим што се учитељу пружа могућност да изабере да ли ће обрађивати једну од две народне басне (*Коњ и магаре* или *Бик и зец*) и једну од две басне Доситеја Обрадовића (*Пас и његова сенка* или *Коњ и магаре*) (*Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања*, 2018).

³ У трећем разреду предвиђена је једна басна за обраду, то јест, из обавезног корпуса учитељу се пружа могућност да изабере да ли ће обрађивати Ла Фонтенову басну *Цврчак и мрав* или Езопову басну *Корњача и зец* (*Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2019).

⁴ У четвртном разреду басне нису уврштене у програмске садржаје (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2006).

ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА О РАЗВИЈАЊУ АНАЛИТИЧКО-СИНТЕТИЧКИХ И КРЕАТИВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА КОРИШЋЕЊЕМ БАСНЕ У НАСТАВНОМ РАДУ

Досадашња истраживања која су вршена у домену подстицања ученика на стваралаштво коришћењем садржаје басне, показују да се способности деце у том домену могу развијати (Indriyani, 2017; Kipling, 2017; Pedraza-Hernández & Castiblanco-Gil, 2017; Маљковић, 2008).

Поједини аутори (Antonysamy et al., 2014; Kipling, 2017; Маљковић, 2008; Стојановић, 2012; Чутовић, 2015) мишљења су да басна подстиче активирање ученичких вештина аналитичког и критичког мишљења и да, подучавајући се на непосредном моделу на примеру басне, ученици бивају припремљенији за разумевање реалних животних ситуација. У истраживању које је спровео Киплинг (Kipling, 2017) утврђена је могућност активирања ученичких вештина аналитичког и критичког мишљења. Користећи Езопове басне, ученици су, преиспитујући одређене појмове, повлачили паралелу са личним, друштвеним и глобалним питањима и на тај начин били подстакнути да разматрају питања моралне двосмислености. Антонисами и сарадници (Antonysamy et al., 2014) указују на вредности басне као жанра, будући да њеним тумачењем у наставним условима директно може допринети проширивању критичког мишљења ученика. Маљковић (2008) је потврдила подстицање ученичке креативности на језичком предлошку басне, која се огледала кроз коришћење различитих метода и облика рада, наставних средстава, као и бољим ученичким ангажовањем на часу. Чутовић је истакла важност примене иновативних поступака приликом обраде басне који „доводе до испољавања интензивније примене знања кроз критичко мишљење и решавање проблема” (Чутовић, 2015: 205).

Басна такође развија и ученичке способности у оквиру језичке културе у усменом изражавању и разумевању онога што се слуша (Grahovac-Pražić i Vukelić, 2007; Indriyani, 2017; Pedraza-Hernández & Castiblanco-Gil, 2017). Пројекат који су спровеле Педраза-Хернандез и Кастибланко-Гил (Pedraza-Hernández & Castiblanco-Gil, 2017) односио се на адаптацију Езопових басни које су биле имплементиране у наставне садржаје и реализоване кроз различите радионице. Прогрес ученичких вештина односио се на усмену продукцију, разумевање слушања, као и подстицање језичких умећа ученика четвртог разреда. Андријани (Indriyani, 2017) је у свом истраживању изнела аргументе коришћења басне као текстуалног материјала у развојном модулу. Резултати истраживања (86% или А – веома ефикасан), показују велику ефикасност модула ученичког постигнућа у писању текста басне. Граховац-Празић и Вукелић (Grahovac-Pražić i Vukelić, 2007) аргументују да ученици рецепцијом

басне усвајају њене књижевно-естетске и васпитне вредности које исказују кроз различите облике креативног језичког изражавања, чиме се омогућава подстицај на стваралаштво и на тематском и на језичком нивоу.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У циљу испитивања теоријске и естетске вредности басне, као и њене улоге у развијању аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика, постављени су следећи истраживачки задаци: а) испитивање ставова учитеља о значају басне и њеној заступљености у настави српског језика у млађим разредима основне школе; б) испитивање ставова учитеља о могућностима развијања аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика посредством садржаја у баснама у наставним и ваннаставним активностима; в) утицај радног стажа и стручне спреме учитеља на ставове о заступљености басне у настави српског језика у млађим разредима основне школе; и г) утицај радног стажа и стручне спреме учитеља на ставове о значају басне у развијању креативних и аналитичко-синтетичких способности ученика млађег разреда основне школе.

Сагласно полазним истраживачким задацима, постављене су следеће хипотезе:

- а) Већина учитеља сматра да басне нису заступљене у довољној мери у настави српског језика у млађим разредима основне школе;
- б) Већина учитеља сматра да су басне значајне за развој аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика;
- в) Ставови учитеља о заступљености басне су под утицајем степена стручне спреме и радног стажа;
- г) Степен стручне спреме и радни стаж учитеља не детерминишу њихове ставове о значајности басне у раду са ученицима млађег школског узраста.

Подаци за истраживање добијени су анкетирањем учитеља, реализованим у априлу и мају 2019. године. Анкетни упитник садржао је питања затвореног и отвореног типа, а учитељи су избором једног или више понуђених одговора, односно дописивањем одговора, исказивали своје ставове о улози и значају басне у наставним и ваннаставним активностима.

Узорак од 179 учитеља из 19 основних школа у Златиборском, Моравичком и Рашком управном округу одабран је из популације запослених учитеља у школама у Републици Србији током школске 2018/2019. године. Зависну варијаблу истраживања представљали су: ставови учитеља о значају басне и њеној заступљености у настави српског језика у млађим разредима основне школе, као и њихова мишљења о могућностима развијања аналитичко-синте-

тичких и креативних способности ученика посредством садржаја у баснама у наставним и ваннаставним активностима. Као независне варијабле операционализовани су: стручна спрема учитеља (виша, висока, мастер) и радни стаж у настави (до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година, више од 30 година).

Добијени подаци обрађени су дескриптивном статистиком у статистичком пакету SPSS 20. Резултати истраживања приказани су табеларно и исказани статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека и закључивања посредством примене хи квадрат теста.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Значај басне и њена заступљеност у настави српског језика у млађим разредима основне школе

Анализа резултата првог истраживачког задатка, који се односио на испитивање ставова учитеља о значају басне и њеној заступљености у настави српског језика у млађим разредима основне школе, како у наставним тако и у ваннаставним активностима, показује да највећи број учитеља, њих 130 или 72,6%, сматра да је басна недовољно заступљена у настави српског језика у млађим разредима основне школе и слаже се са тврдњом да јој је, сходно програмским могућностима, као књижевном жанру потребно посветити више пажње (Табела 2).

Табела 2. Ставови учитеља о заступљености басне у настави српског језика у млађим разредима основне школе, у зависности од стручне спреме

Стручна спрема		Да	Не	Укупно
Виша	f	5	17	22
	%	22,7	77,3	100
Висока	f	31	50	81
	%	38,3	61,7	100
Мастер	f	14	62	76
	%	18,4	81,6	100
Укупно	f	49	130	179
	%	27,4	72,6	100

$$\chi^2 = 8,013 \quad df = 2 \quad p = 0,018$$

Како сугеришу резултати (Табела 2), највећу заступљеност басни изражавају учитељи са завршеним факултетом (31 или 38,3%), док најмању заступљеност истичу учитељи са завршеним мастером (81,6%). Добијене статистички значајне разлике ($\chi^2 = 8,013$, $df = 2$, $p = 0,018$) у ставовима учитеља, с

обзиром на степен стручне спреме, могуће је протумачити разликама у иницијалном образовању учитеља, а превасходно циљевима и садржајима другог нивоа образовања који је усмерен на развој критичког сагледавања наставне праксе. С порастом степена образовања учитељи изражавају већу критичност у погледу заступљености басни у раду са ученицима млађег школског узраста.

Табела 3. Ставови учитеља о заступљености басне у настави српског језика у млађим разредима основне школе, у зависности од радног стажа

Радни стаж		Да	Не	Укупно
0–10	f	7	28	35
	%	20	80	100
11–20	f	15	27	42
	%	35,7	64,3	100
21–30	f	24	57	81
	%	29,6	70,4	100
31–40	f	3	18	21
	%	14,3	85,7	100
Укупно	f	49	130	179
	%	27,4	72,6	100

$$\chi^2 = 4,444 \quad df = 3 \quad p = 0,217$$

Према резултатима приказаним у Табели 3 евидентиране разлике у ставовима учитеља о заступљености басне у настави српског језика у млађим разредима основне школе нису достигле статистичку значајност ($\chi^2 = 4,444$; $df = 3$; $p = 0,217$). На основу тога могуће је закључити да радни стаж не утиче значајно на ставове учитеља о заступљености басне у настави српског језика у млађим разредима основне школе, односно да радно искуство није кључна детерминанта ставова учитеља.

ЗНАЧАЈ БАСНЕ У РАЗВИЈАЊУ АНАЛИТИЧКО-СИНТЕТИЧКИХ И КРЕАТИВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Знајући да је један од кључних циљева васпитно-образовног процеса тежња ка унапређењу развоја ученичких вештина и стваралачких способности (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017), а имајући у виду примарну улогу учитеља у унапређењу развоја ученичких вештина, испитивани су њихови ставови о значају басне за развијање аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика. Највећи проценат анкетираних учитеља сматра да басна у значајној мери (121 тј. 67, 6%) или веома значајној мери (37 или 20,7%) доприноси развијању аналитичко-синтетичких и креативних способности уче-

ника (Табела 4), јер басна као „класична мудрост за савремени свет” (Kipling, 2017: 48) оснажује ученике на размишљање и социјално-емоционално учење у циљу активирања њихових аналитичких и критичких способности размишљања (Antonysamy et al., 2014; Маљковић, 2008). С обзиром на чињеницу да је свако дете креативно само по себи, а да басна као епско дело пружа велике могућности за разноврсне стваралачке активности ученика (Grahovac-Pražić i Vukelić, 2007; Маљковић, 2004), сматрамо да позитивни ставови учитеља у процени значајности басне као фактора развоја ученичких стваралачких способности потврђују да учитељи као организатори наставног процеса имају значајну улогу у оспособљавању ученика за самостални и стваралачки приступ књижевним делима.

Табела 4. Ставови учитеља о значају басне за развијање аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика, у зависности од стручне спреме

Стручна спрема		У врло значајној мери	У већој мери	Нисам сигуран	У мањој мери	Уопште није могуће развијати	Укупно
Виша	f	7	13	2	0	0	22
	%	31,8	59,1	9,1	0	0	100
Висока	f	16	55	6	3	1	81
	%	19,8	67,9	7,4	3,7	1,2	100
Мастер	f	14	53	7	2	0	76
	%	18,4	69,7	9,3	2,6	0	100
Укупно	f	37	121	15	5	1	179
	%	20,7	67,6	8,4	2,8	0,5	100

$$\chi^2 = 4,069 \quad df = 8 \quad p = 0,851$$

Негативно конотиране ставове, о значајности басне у циљу подстицања ученика на развијање њихових аналитичко-синтетичких и креативних способности имало је свега 6 или 3,3% испитаних. Од тог броја 5 или 2,8% испитаних сматра да басна у мањој мери подстиче развој ученичких стваралачких способности, односно њих 0,5% или 1 испитаник сматра да уопште није могуће развијати аналитичко-синтетичке односно креативне способности ученика посредством басни. Анализом ставова учитеља са различитим степеном образовања као независном варијаблом увиђа се да је већи проценат анкетираних са вишом стручном спремом (7 или 31,8%) који сматрају басну веома значајном за развијање креативних способности у односу на оне са високим образовањем (16 или 19,8%), односно са завршеним мастер студијама (14 или 18,4%). Добијени резултати статистичке анализе ($\chi^2 = 4,069$; $df = 8$; $p = 0,851$) показују да уочене разлике нису статистички значајне и да степен образовања учитеља

значајно не утиче на њихове разлике у ставовима када је реч о могућности развијања аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика.

Табела 5. Ставови учитеља о значају басне за развијање аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика, у зависности од радног искуства

Радни стаж		У врло значајној мери	У већој мери	Нисам сигуран	У мањој мери	Уопште није могуће развијати	Укупно
0–10	f	8	21	6	0	0	35
	%	22,9	60	17,1	0	0	100
11–20	f	10	28	3	1	0	42
	%	23,8	66,7	7,1	2,4	0	100
21–30	f	16	55	5	4	1	81
	%	19,8	67,9	6,2	4,9	1,2	100
Више од 30	f	3	17	1	0	0	21
	%	14,3	80,9	4,8	0	0	100
Укупно	f	37	121	15	5	1	179
	%	20,7	67,6	8,4	2,8	0,5	100

$$\chi^2 = 9,804 \quad df = 12 \quad p = 0,633$$

У вези са мишљењем учитеља о развијању аналитичко-синтетичких способности ученика у односу на радни стаж, интересантан је податак који је приказан (Табела 5). Учитељи са највише радног искуства (17 или 80,9%) сматрају да басна у већој мери доприноси развијању аналитичко-синтетичких и креативних способности ученика у односу на учитеље са мање година радног стажа. Статистичку значајност разлика у односу на године радног искуства у ставовима учитеља у вези с тим да ли је могуће развијати аналитичко-синтетичке, односно креативне способности ученика посредством садржаја из басни проверили смо хи квадрат тестом. Резултати хи квадрат теста ($\chi^2 = 9,804$; $df = 12$; $p = 0,633$) које смо добили (Табела 5) показују да повезаност није статистички значајна.

ЗАКЉУЧАК

На основу става да се „језичка писменост сматра примарном вештином за целокупно образовање” (Стевановић, Максић и Тењовић, 2009: 147), веома је битно колико неко друштво придаје значаја унапређењу развоја ученичких вештина. Садржаји из књижевности у настави српског језика у млађим разредима основне школе умногоме доприносе развоју ученичких креативних способности. Басне – привидно једноставни текстови који су ученицима на овом

узрасту приступачни и препознатљиви – користе се како би се ученици охрабрили да критички размишљају и стваралачки делују. Ова врста текстова пружа „једноставне, али моћне, наративне парадигме за различите анализе” (Kipling, 2017: 45).

Сprovedено истраживање је још једана потврда о значајности басне, којим се указало на значајне увиде у расветљавању проблематике басни у раду са ученицима млађег школског узраста. Сагласно полазним хипотезама изведени су следећи закључци:

- а) Већина учитеља сматра да басне нису довољно заступљене у настави српског језика у млађим разредима основне школе;
- б) Већина учитеља високо вреднује басну као књижевни жанр и увиђа њен значај у функцији унапређења развоја ученичких аналитичко-синтетичких и стваралачких вештина;
- в) Ставови учитеља о заступљености басни у настави српског језика у млађим разредима основне школе су детерминисани степеном образовања;
- г) Ставови учитеља о значају басни за развијање аналитичко-синтетичких и креативних способности нису под утицајем степена стручне спреме и радног стажа.

Узимајући у обзир наведене показатеље нашег истраживања, сматрамо да је басну, као важну дидактичку књижевну врсту, која има велики утицај на ученике млађег школског узраста уколико је прилагођена узрасту, потребно више заступити у васпитнообразовном раду, а да је учитељева улога кључна у одабиру басни, као и реализацији часова на којима се она тумачи.

Литература

- Abbeele, Van D. G. (2008). Fable. *Historical Materialism*, 16(4), 233–238. Retrieved from World Wide Web <https://doi.org/10.1163/156920608X375026>.
- Antonyssamy, C., Suppiah, N. & Saran, M. (2014). Reading with a “Writer’s Eye” (Part 2) Learning through the Fable Genre. *Jurnal Penyelidikan TEMPAWAN*, 31, 87–95.
- Бајић, Љ. (2007). Улога жанра у настави књижевности. *Књижевност и језик*, 1–2, 105–118.
- Бајић, Љ. (2010). Принцип свесне активности у настави књижевности и српског језика. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, I, 341–359.
- Brewer, F. & Lichtenstein, H. (1982). Stories are to entertain: a structural-affect theory of stories. *Journal Pragmatics*, 6, 473–486. DOI: 10.1016/0378-2166(82)90021-2.
- Брковић, А. (1998). *Настава – ученик – развој*. Ужице: Учитељски факултет.

- Vrsaljko, S. i Ivon, K. (2009). Poticanje kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. *Magistra Iadertina*, 4(1), 145–157.
- Вучковић, М. (1988). Методика наставе српскохрватског језика у млађим разредима основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Grahovac-Pražić, V. i Vukelić, S. (2007). Basna kao poticaj kreativnom izražavanju u razrednoj nastavi. *Metodički obzori*, 2/1(3), 103–108.
- Димитријевић, М. (2013). Читалачке компетенције у разумевању жанра басне. *Узданица*, 10(1), 129–139.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2017). Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017.
- Zafiroopoulos, A. (2001). *Ethics in Aesop's Fables: The Augustana Collection*. Leiden. Boston and Köln: Brill.
- Indriyani, V. (2017). The Development Teaching of Writing Fable Text Module with Project Based Learning (PjBL) Containing Characters. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 104, 16–21. Retrieved Juny 2, 2019 from the World Wide Web <https://www.atlantis-press.com/proceedings/aisteel-17>.
- Jose, P., D'Anna, C. & Krieg D. (2005). Development of the Comprehension and Appreciation of Fables. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131(1), 5–37.
- Kasumović, I. (1913): Esopovska basna grčka i rimska u hrvatskom i srpskom narodnom pričanju. U D. Boranić (ur.): *Zbornik za narodni život i običaje*, 18 (193–230). Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Kipling, L. (2017). Aesop's Fables: Classical Wisdom for a Contemporary World. *The Journal of Literature in in Language Teaching*, 6(2), 43–55.
- Knoespel, K. (1985). Fable and the Epistemology of Expanding Narrative: an Example from the *Roman de la Rose* *University of Hartford Studies in Literature*, 17, 28–48.
- Knowles, E. (2006). *The Oxford dictionary of phrase and fable*. OUP Oxford.
- Kurke, L. (2010). *Aesopic conversations: popular tradition, cultural dialogue, and the invention of Greek prose*. Princeton: Princeton University Press.
- Маљковић, М. (2007). *Басна лектура мудрости*. Нови Сад: Змај.
- Маљковић, М. (2008). Евауација примене стваралачких модела обраде басне у настави језика и књижевности на микронивоу. *Норма*, 3, 93–104.
- Максић, С. и Ђуришић-Бојановић, М. (2004). Креативност, знање и школски успех. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 85–105.
- Марковић, С. (2018). Самостални стваралачки рад ученика на часовима књижевности. У В. Јовановић и Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, рад штампан у целини, 21–22. април 2017, Јагодина (159–173). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.

- Милинковић, М. (2014). *Историја српске књижевности за децу и младе*. Београд: Bookland.
- Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Pedraza-Hernández, B. & Castiblanco-Gil, H. (2017). Aesop's fables adaptation: an alternative for fostering values, oral production and listening comprehension. *Enlletawa Journal*, 10(2), 31–48.
- Perry, B. (1962). Demetrius of Phalerum and the Aesopic Fables. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 93, 287–346. DOI: 10.2307/283766.
- Петровачки, Љ. и Штасни, Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* (2006). Просветни гласник, Службени гласник РС, бр. 3/2006.
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (2017). Просветни гласник, Службени гласник РС, бр. 10/2017.
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања* (2018). Просветни гласник, Службени гласник РС, бр. 16/2018.
- Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања* (2019). Просветни гласник, Службени гласник РС, бр. 5/2019.
- Пурић, Д. (2018). Настава српског језика у функцији подстицања читалачких интересовања ученика млађег школског узраста. *Иновације у настави*, XXXI(4), 31–45. DOI: 10.5937/inovacije1804031P.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Стакић, М. (2012). Васпитнообразовна функција басне на предшколском узрасту. У С. Денић (ур.), *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*, рад штампан у целини, 18. новембар 2011, Врање (124–133). Врање: Учитељски факултет Универзитета у Нишу.
- Стевановић, Ј., Максић, С. и Тењовић, Л. (2009). О писменом изражавању ученика основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 147–164.
- Стевановић, Ј. и Димитријевић, М. (2013). Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(2), 381–403.
- Стојановић, Б. (2012). Басна у функцији развоја моралности и подстицања креативности ученика. У Г. Гојков и А. Стојановић (ур.), *Даровитост и моралност*, рад штампан у целини, 1. јул 2011, Вршац (840–855). Вршац – Agad – Bitolj – Ptuj: Висока школа струковних студија за образовање васпитача

- „Михаило Палов” – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu” – Pedagoški fakultet – REVIVIS – Institut za razvijanje nadarenosti.
- Feldhusen, J. (2002). Creativity: the knowledge base and children. *High Ability Studies*, 13(2), 179–184.
- Hedges, S. (1968). The fable and the fabulous: the use of traditional forms in children's literature. (Doctoral Thesis). Lincoln: University of Nebraska, Retrieved May 16, 2019 from the World Wide Web, <http://digitalcommons.unl.edu/englishdiss/94>.
- Цветановић, З. (2012). Улога књижевних текстова у формирању вредносних система даровитих. У Г. Гојков и А. Стојановић (ур.), *Даровитост и моралност*, рад штампан у целини, 1. јул 2011, Вршац (250–263). Вршац – Arad – Bitolj – Ptuj: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов” – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu” – Pedagoški fakultet – REVIVIS – Institut za razvijanje nadarenosti.
- Цветановић, З. (2013). *Методичко тумачење басне*. Београд: Учитељски факултет.
- Чутовић, М. (2015). *Методичка интерпретација басне у млађим разредима основне школе*. (Необјављена докторска дисертација). Ужице: Учитељски факултет.
- Чутовић, М. и Стакић, М. (2016). Примена савремених техничких средстава у настави српског језика и књижевности на примеру басне у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, 10, 49–58, doi:10.5937/zrufpl1610049C.
- Чутовић, М. (2018). Развијање социјалне интелигенције посредством тумачења басне у настави. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, 20, 145–162.

Mirjana M. Čutović

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

FABLE BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Summary

This paper observes fable as one of more universal narrative forms from the standpoint of literary science and educational interpretation. In terms of literary science, we analyse the theoretical and aesthetic values of fable, whereas educational interpretation of this genre involves teacher attitudes (N = 179) a) about the significance of fable and the frequency of its occurrence in Serbian language classes in junior grades of primary school; and b) about the possibilities of developing analytical and synthetic skills, as well as creative skills of students by means of fable content.

Research results show that due to its unique characteristics, fable is highly suitable for use in teaching of the Serbian language in the junior primary school, its usefulness in developing analytical, synthetic and creative abilities of students is evident, but teachers consider that it is not sufficiently represented, given the its significance and possibilities for positive action on the creative abilities of students.

Key words: *fable, theoretical value of fable, contemporary teaching, teacher, student, educational interpretation, creative abilities of students.*

Данијела С. Станић*
Институт за српски језик САНУ, Београд

НЕКИ ПРОБЛЕМИ У ВЕЗИ СА ПОЛИСЕМИЈОМ И ХОМОНИМИЈОМ (НА МОДЕЛУ ДЕРИВАЦИОНОГ ГНЕЗДА ИМЕНИЦЕ ПРЕВРАТ**)

Апстракт: У раду ћемо приказати део деривационог гнезда именице *преврат*, односно оне лексеме које су нам најбитније за осветљавање дате проблематике. Циљ рада је да практичним лексикографским поступком приближимо отворену лексиколошку и педагошку дилему, тему семантичке деривације и хомонимије. Као кључан проблем ове теме издвојићемо наставни појам лексеме као јединице семантичког и као јединице деривационог система. Приказаћемо како семска кохезија са лексичким преносима значења „ради” у оквиру целог деривационог гнезда, не само у оквиру једне лексеме. Постоје случајеви када лексема има значење које је условно потпуно удаљено и она са тако „ишчашеним” значењем или палетом значења представља кандидата за степеновану хомонимску лексему. Случајеве лексема исте форме, а различитог значења, где можемо да ишчитамо семантичке пресеке са лексемама и из различитих морфолошких категорија, посматраћемо као полисемску разгранатост, а не као хомонимију. Осветлићемо и примере који су у науци регистровани као случајеви афиксалне хомонимије.

Кључне речи: лексема, полисемија, хомонимија, семантичка деривација, деривационо гнездо, метафора, метонимија, афиксална деривација.

Овим радом ћемо покушати да дамо краћи осврт на један врло чест проблем у лексикографској пракси, проблем разликовања семантичке деривације од хомонимије. Наведени проблем, и поред студија које датирају још из осамдесетих година, представља још увек жаришну тему за бројна теоријска разматрања. А како је сам речник добар потенцијал за теоријска, тако је неопходан и за педагошко-методолошка проучавања.

* danijela.stanic@isj.sanu.ac.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта 178009 – *Лингвистичка истраживања савременог српског књижевног језика и израда Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ*, који у целини финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије.

Речник САНУ са својом методолошком поставком и богатством своје грађе може чинити основу за велики број лингвистичких, а затим и културолошких, књижевних претпоставки и теорија. Он у свом лематском (граматичком) делу даје најбитније податке о позицији одређене лексеме у прозодијском, морфолошком, донекле синтаксичком и нормативном систему. Несистемске појаве *Речник* посебно издваја. Даје податке о географској и стилској употребној вредности сваке лексеме, као и о пореклу. Речничке дефиниције осликавају у потпуности сву инваријантност сваке лексеме понаособ водећи рачуна о свим механизмима лексичког преноса значења. Где постоје дају се информације и о идиомима поткрепљене потврдама. Дефиниције су тако формулисане да пружају јасну информацију о творбеном моделу и морфолошкој категорији коју носи одредница, као и њену уклопљеност у деривациони систем савременог српског језика. *Речник САНУ* није историјски, али су приликом писања речника испитани и етимолошки речници, а поједини извори датирају још из прве половине XIX века, тј. од појаве Вука Караџића, па до данас. Семантика лексики страног порекла упоређивана је са двојезичним речницима и проучаван је степен њене адаптираности у савремени српски језик.

Правилно ишчитавање *Речника* је један од основних задатака педагошких установа на предавањима из матерњег језика, тим пре јер *Речник* објашњава и практично потврђује одређена граматичка правила. *Речник* је, дакле, база и за научну теорију, и за педагошку праксу и за рад са ђацима и студентима.

У лексикографској пракси један од најтежих задатака представља разграничавање хомонимије од полисемије. Када ћемо које значење лексеме разврстати као секундарно, некада чак и веома периферно значење полисемне речи, тј. када ћемо лексему описати у оквиру семантичке деривације, а када као засебну степеновану одредницу, то је проблем са којим се лексикографи баве у готово свакој лексикографској обради – проблем који при разрешењу примењује знања из лексикологије, морфологије, дериватологије, етимологије и акцентологије.

Овај рад представља прилог практичном разрешењу неких лексикографских, а ове укључују и лексиколошке теорије и недоумице. Такође, разликовање семантичке деривације, тј. полисемије од хомонимије може бити интересантна, неопходна и нимало лака тема за педагошка проучавања на различитим нивоима упознавања матерњег језика. Тема би могла бити примењена на лингвистичким секцијама, припремним наставама за такмичења у средњим школама, као и за рад са студентима на вежбама из лексикологије, а могла би се издвојити и као тема за семинарске, дипломске и мастер радове на педагошким факултетима.

Циљ је, пре свега, упознати се са основним појмовима лексеме као јединице лексичког система и с тим у вези ишчитавати њену полисемну структуру, а затим лексеме као јединице деривационог система и ишчитавати њену творбену међузависност. Веома важан циљ наставне јединице је показати учени-

цима и студентима како граматика налази одраз у речнику и како је деривација тесно везана са семантиком. Афикси творбено условљавају значење речи исто колико мотивни, коренски део. Значења су повезана унутар деривационог гнезда семантичком кохезијом. Семантичко повезивање значења у лексеми и ван ње згодно је као вежба за изграђивање језичког осећаја. Наставну јединицу из хомонимије која обично почиње са дефиницијом хомонимије и њеним типовима обавезно употпунити са везом хомонимије и полисемије. При том треба нагласити да је основни узрок настанка хомонимије распад полисемске структуре. Овај рад може послужити као пример те везе. Потом рад може послужити са упознавањем ђака и студената са лексичким богатством савременог српског језика кроз ишчитавање лексике која не спада у основни речнички фонд. Кроз наставу треба указати да овака лексика може бити потенцијално употребљена и у књижевном и у научном домену, а нека своја значења може и да актуелизује и у основној бази савременог српског језика.

Истраживачи овако гледају на овај језички феномен: „Хомонимија није системска појава. Она је само чињеница, факат у лексичком систему. Она је постојање и могућност постојања двају или више диверзних семантичких садржаја у формално, по спољашњем изгледу истоме облику” (Гортан Премк, 1997: 150). Ова ауторка хомонимију посматра као несистемску појаву коју треба анализирати са синхроне перспективе.

По њој, али и по другим ауторима, две анализе треба применити при уочавању овог феномена – семантичку и морфолошку. Етимологија је помоћно мерило. Од семантичких критеријума неопходно је применити компоненцијалну анализу, тј. одредити семски састав и асоцијативне везе у полисемној структури у лексеми и деривационом систему коме лексема припада (Гортан Премк, 1997: 151). Морфолошки критеријум се односи на анализу комплетних деривационих система који се морају градити на различите начине ако је реч о хомонимији. „Ако се деривати исте јединице граде на исти начин, истим творбеним средствима, тада су испитиване јединице значења једне лексеме. Ако им се деривациона гнезда не подударaju, реч је о хомонимима” (Драгићевић, 2027: 324).

И хрватски аутори за хомонимију и полисемију кажу да су настали историјским развојем језика, али се манифестују као синхрони феномени. Етимологија је додатни критеријум да би се утврдило постојање хомонимије. Међутим, и ту постоји опасност, јер постоји могућност конвергентног семантичког развоја двају речи различитог порекла (дехомонимизација) (Тафра, 1986: 384). Узрок хомонимије Б. Тафра види у дивергентном семантичком развоју полисемске речи. Тај феномен је назван деполисемизација, односно хомонимизација.

Веома важно код проучавања овог феномена је посматрати потенцијално хомонимичну лексему у оквиру реализације деривационог система (Шипка, 1990: 59). У овом сегменту се и ово истраживање преклапа са савременим србистичким проучавањима. Међутим, М. Шипка кључ у раздвајању

хомонимичких одредница види у етимологији. Он хомонимију види као „једнакост форми два или више језичких знакова са удаљеним или неповезаним значењима” (Шипка, 1990: 50). Неповезана значења су она која имају различито порекло, што значи да се нису првобитно развила из једне лексеме, а удаљена значења су она која имају исто порекло, што значи да су првобитно била у саставу исте лексеме (Шипка, 1990: 59). Из овога можемо закључити да се М. Шипка овим тврђењем прикључује групи аутора који један од узрока хомонимије види у распаду полисемске структуре, али при њеном објашњењу примењују етимолошки метод.

Отворићемо овде још један аспект ове проблематике, а то је проблем неопходности семског размимоилажења, тј. питање да ли у одређеним случајевима можемо сматрати хомонимичне одреднице ако долази до семске кохезије, макар и у појединачној, секундарној семи. С тим у вези, Б. Тафра истиче: „Хомонимија је, дакле, лексичка појава у којој два или више лексема, који припадају истом лексичко-граматичком разреду, а различитим лексичко-семантичким разредима, имају све једнаке лексе и ни један интегрални сем” (Tafra, 1986: 385). То значи, да су хомоними речи у оквиру исте граматичке врсте речи, са истом граматичком парадигмом и са различитошћу у семантичким структурама. А, опет иста ауторка наводи лексему коса¹, коса² и коса³ са различитим деривационим системима, која у одредници коса¹ и коса³, тј. „део тела” и „врста планинског рељефа” има очигледно семско преклапање, по метафоричком преносу по сличности, са асоцијацијама са ’дугачке, распуштене женске косе’ на ’стрм, планински рељеф, са великим падом’.

Током лексикографске обраде речничке секције П-105 (превоја – прегледовати) имали смо задатак да истражимо деривационо гнездо са мотивном именицом *преврат*. Том приликом наишли смо на неколико лингвистички отворених питања, за која смо помислили да су вредна теоријске и методолошке пажње. То су одрђена творбена питања, питања семантичке деривације, хомонимије, конверзије, питања односа описних и односних придева у деривацији, питања семантичког и граматичког описа глагола из система који није фреквентан у основном речничком фонду, али има приметну заступљеност код актуелних писаца и источне и западне варијанте српског језика.

Осврнућемо се мало на деривационо гнездо са мотивном именицом *преврат*. Данас се именица *преврат* осећа као немотивисана, проста реч (Клајн, 2002: 189). Она се осећа маркирано углавном за политичко-бирокуратски и научни изражајни стил из домена историјске проблематике. Поменути именица има дуг историјски живот¹. Именица *преврат* је са синхроне тачке немотивисана, проста именица, али са дијахроне она представља афиксалну сложену

¹ Податке о етимологији наводимо јер су нам они послужили и као помоћни критеријум за доказивање хомонимије и због тога што оправдавају велику разуђеност полисемне структуре именице *преврат*, као и разгранатост њеног деривационог система.

од префикса пре- и именице врат. За префикс *пре-* П. Скок каже да је реч о номиналном (придевском) и глаголском префиксу индоевропског, балтословенског, свесловенског и прасловенског порекла, а за именицу *врат* износи да је свесловенског и прасловенског порекла – **vortъ* „шија”. У односу на нашу именицу Скок наводи да стоји у семантичкој вези са прилозима *наврат* – *нанос* у значењу „брзо” и *наврат* у значењу „натраг, стрмоглавице”, и да су превојни деривирани глаголи од *vr̥tjeti* глаголи вратити, *враћати* и именица *обрат*. Именица *врат* је првобитно била апстрактна именица из категорије помен *actionis* који је значио „окретај, оно што се okreће”, па је потом добила конкретно обележје (Skok, 1973: 30, 618–619).

Разгранато деривационо гнездо, које обухвата 26 лексема, као и богата полисемска структура, како саме мотивне именице, тако и њеног придевског и глаголског система, потврђује поменути дуг историјски живот именице. Пописаћемо лексеме овог гнезда: *преврат*, *преврата*, *превратак*, *превртилица*, *превртан*, *превратати*, *превратити*, *превратиша*, *превратиште*, *превратљив*, *превратљивост*, *превратни*, *превратник*, *превратник*¹, *превратник*², *превратница*, *превратнички*, *-а*, *-о*, *превратнички*, *превратништво*, *превратно*, *превратност*, *превратуша*, *превраћање*, *превраћати*, *превраћеност*, *превраћење*. Да је ово некада била именица са префиксом *пре-* осећа се пре свега у глаголском систему, где је примарно, а затим и више секундарних значења обележено просторним положајем и просторном променом положаја.

Представићемо полисемску структуру именице *преврат*: 1. *нагли прелом у току, развитуку чега, нагла промена, преокрет*; научни ~, уметнички ~, економски ~, модни ~, емотивни ~, когнитивни ~, породични ~ итд.: Ништа не мари, што ће руски универзитет морати начинити преврат у животу његова сина (Глиш. 4, 192); 2. *дубока, коренита промена, извршена силом, у постојећем друштвено-политичком уређењу, насилно обарање власти, револуција*: Ни неуспех раније две завере, ни овако оштар закон против свих који иду на преврат није онемогућио припрему за изазивање буне у корист Обреновића (Прод. 2, 153); 3. *заст. геог. тектонски и телурски преломи и покрети земљине површине*: Претварање тектонскога брега у долину и тектонске долине у брег зове се: преврат рељефа (инверзија) (Жуј. 5, 280); 4. *нераспр. нагло извртање чега* (нпр. лађе, чамца) (Петр. Н. 1); 5. *покр. покварено замућено вино*; 6. *заст. мед. болести које проузрокују анаеробне клице*”.

Да бисмо јасно одредили да ли је дошло до распада полисемне структуре која је била узрок евентуалне хомонимије именице *преврат*, неопходно је одредити и структуру глаголског система. У оквиру глаголског система издвајају се као примарни видски парњаци *превратити*, *превратим* и *превраћати*, *превраћам*. У оквиру свршеног глагола *превратити*, *превратим*, који нам је битан за даљу анализу, издвојили смо следећа значења: „I. 1. а. поставити наопачке по опозицији доле – горе, окренути, преврнути, обрнути: Кад дух које вјештице оде за својим послем, тијело је успавано, и ако га пре-

врате, никад се више не пробуди из мртвила (НПр, Кар. 1901, 10/186); б. поставити наопачке по опозицији унутра – споља, назад – напред, извратити, изврнути: Кад ти дођем на сну, преврати узглавницу (НПосл. Вук, 148); 2. а. прећи из једног облика у други, претворити у сасвим нешто друго, преобразити; б. преокренути на тумбе, потпуно изменити, променити у потпуности понашање, нарав, карактер, убеђење и сл.: Тако данас, тако сјутра, док ме не зачараше, те превратих мозгом (НП Врч. 5, 206); в. одмаћи, померити се (о временском интервалу); Кад’ је мало подне превратило, | Андрија је Марку говорио (НП Чојк. 5, 8); 3. а. навести на преврат, зло, несрећу, изневерити, издати кога или што: Он би своју главу изгубио, | Али не би вјеру превратио (НП Вук 9, 544); б. преокренути што у судбинском смислу, поћи наопако, поћи по злу: Већ не могу ништа разабрати | За мојега Ћуприлић везира. | Откако је њега нестало, | Превратише моју царевину (НП Херм. 1, 460); II. ~ се 1. а. поставити се наопачке по опозицији доле – горе, окренути се, обрнути се, преврнути се: Када смрад или море смути желудац, каже народ по отоцима Дубровачким: Превратила ми се, смутила ми се жигерица (Тице, 206); б. разбити се, олупати се (Вук, Рј.); 2. поставити се наопачке по опозицији унутра – споља, назад – напред, извратити се, изврнути се; 3. а. претворити се у сасвим нешто друго, преобразити се: Ја, када промислим, не каним никада ни умријети ... – Шта ћете када се мора. – Мора? Па добро! Али ако сам од блата, зар морам опет ублато да се превратим и да људи од мене пеку цигље? (Вел. 1, 14); б. карактерно се променити, изменити: И ако се по несрећи ова младеж размази, разблуди и на зло окрене и преврати; не потреба даръ пророчества имати за предсказати, каквово жребје и счастје цѣлый Род одъ тога има себи ожидавати (Дос. 9, 123); в. помутити се, збркати се, ускомешати се у глави: А сем тога нешто се превратило у њеној глави овога тренутка, те је наједаред стала мешати ову смрт с осталима (Дов. 1, 85); 4. преокренути се у судбинском смислу, поћи наопако: Те је преврат доша и овоме, | Ка све српско што се превратило! (Њег. 4, 27); 5. покварити се услед врења, ускиснути се, постати кисео: У подруму мало јаче од 300 акова лоша вина, које се превратило, те неможеш за њега добити купца (Суб. Ј. 6, 298)”.

Позабавићемо се семантичком структуром именице *преврат*. До четвртог значења анализа тече очекиваним током, али се потом наилази на покрајинско значење „покварено замућено вино”, са потврдом Пант. Д. из тимочког краја, и наредно значење са квалификатором заст. мед. термин у значењу „болести које проузрокују анаеробне клице” (болести проузроковане живим клицама изван приступа ваздуха – анаеробе. У ову групу спадају: преврат (превртљивост) (ПК 1923, 191).). Оба наведена значења се, на први поглед, у њиховом денотативном домену не уклапају у семантичку структуру именице *преврат*, те анализа може да нас наведе да посумњамо да је реч о хомонимији, што је била честа грешка у лексикографској пракси. Међутим, ако применимо компоненцијалну анализу, учавамо семе које метонимијском трансформацијом даје нова значења. Механизам преноса изгледа овако: *Оно што доводи до*

промене, преокрета, оно што проузрокује промену, преокрет: оно што је наставло променом, преокретом. Тако да су на тај начин настала значења под бројевима 5. „покварено, замућено вино” и 6. „болести које проузрокују анаеробне клице”.

Именица *преврат* је девербативна именица (преврат + и + ти), па је због тога веома битна и глаголска структура у одређивању именичких значења. Она је, такође, проста, немотивисана именица, преврат + □ мушке деklinације, и има свој морфолошки дублет у женској деklinацији, преврат + а (нулти суфикс женске деklinације). Код именице *преврата* уочавамо следећа, на први поглед, удаљена значења, за које успостављамо тест о хомонимији: „1. *врста јела од брашна и јаја прженог на масти, превратуша*: Врло добра су храна и уштипци (преврата, превратуша), и гибаница, јер се и овде троше јаја и млеко (Тод. Б. 5, 165). Кукурузно брашно закуха се јајима (у каквом суду) па се онда онај скроб изаспе у тигањ на врућу маст; кад се одоздо потпече, онда се преврне, те се и с друге стране испече; по том се једе (највише вруће) (Арс.). Јело од брашна као палачинке, само водом мешено и много су дебље од палачинака [зове се преврата] (Борис.); 2. заст. *својство, особина вина које је ускисло, покварено, ужегло*: Избыстравајућисе ви́но, нову своју изредно́сть добья́, и отъ квареня или преврате чува се (Бол. 2, 210). Весма е позната стваръ, да се отъ толико година киселина спалъ ногъ сумпора употребљава за сачувати ви́но отъ далшегъ ускисываня и отъ преврате (Бол. 2, 289); 3. заст. *стање онога што је доживело неки процесни преокрет, прелом*, исп. преврат (1): Кадъ бы ... Ваша ... мисао о лепоти свенародна постала, я бы самъ ... помислити могао, да є ... смак света ил тога преврата постала (СНЛ 1840, 121). Комаски пењюћи се читавъ еданъ сатъ у высине, осъћао є у себи велику преврату. Бью је као уморанъ, едва є дисао ... очи ... губиле видъ, руке и ноги почеле отицати (СН 1844, 306)”.

У сва три случаја можемо применити метонимијски пренос значења. У првом значењу: *Оно што доводи, проузрокује преокрет: Оно што је настало обртањем, преокретом!* Разлика између другог и трећег значења је у томе што је друго значење настало од глагола *превратити* (се) у значењу „покварити се” (значење бр. 5), а треће значење од истог глагола значења „преокренути се, поћи наопако” (значење бр. 4). И у другом и у трећем случају значења су, такође, метонимијски изведена: *Оно што доводи, проузрокује промену: Оно што је добило каркатерну особину, својство или је настало какво стање дејством неке промене.* У сваком случају, реч је о полисемичној именици са три значења, а не о хомонимичним одвојено степенованим именицама. Ово је доказ да семска кохезија учествује из комплетног деривационог система, па код обраде проблематичних значења треба анализирати целокупно деривационо гнездо.

Именица *превратак, -тка*, са своја три, такође, врло проблематична значења спада у ово деривационо гнездо и отвара питање могућности афиксалне хомонимије (преврат + □ + ак). Реч је о двореференцијалном, и именичком и глаголском, афиксу. У првом значењу афикс је додат на именицу преврат и

представља суфикс субјективне оцене, чија се субјективност изгубила, јер су примери застарели и значи исто што и именица *преврат* (1): 1. заст. в. *преврат* (1). – Опомин¹те ли се браћо србска ... кадъ почеше у Загребу „Хорватске Новине и Даница” излазити. А сећате ли се даље оногъ превратка, кадъ исте Новине и иста Даница ... на еданпутъ променуше и име и наравъ съ њиме (СНЛ 1840, 169). Нарочито онаке особе, кор превраткомъ постојући одношенія користь какову получитьи надаю се (СН 1845, 192)”.

У другом и трећем именичком значењу афиксално извођење је настало од глагола *превратити* (се), само у другом именичком значењу од глаголског значења „окренути наопако, обрнути” (значење бр. 1), а у трећем значењу од глагола *превратити* (се) из значења „поћи на зло” (значење 3. б.). Навешћемо и дефиниције са примерима: „2. нераспр. ојачани крај рукава кошуље који се превраћа, заврће на горе, посувраћа, манжетна, манжета. – Превратак, наручка или капак [је]: у рукава код руке онај дио што се може спучити и што се превраћа, ако није спучено (Куш. 1, 105). Засукао [је] превратке од рукава кошуљиних (Креш., РМС). 3. покр. престанак рађања поколења, угашена породична лоза, угашена кућа, огњиште, исп. превратиште (Ц. Г., Рог.).”

Дериватолози оправдавају наше тумачење именице *превратак*. И. Клајн објашњава суфикс -ак као деминутивни суфикс у случају где је деминуција довела до померања значења, као у примерима *прашак*, *смешак*, *јеленак* (*инсект*), *редак* или *грашак*, па именица субјективне оцене носи исто значење као и мотивна (Клајн, 2003: 26). Овако суфиксално тумачење оправдава нашу дефиницију првог значења именице *превратак*.

Исти аутор је регистровао мали број именица које са суфиксом -ак означавају средство, алатку или орган за вршење радње, као нпр. именице *држак*, *л(и)јевак*, *сисак*, *л(и)јепак*, *пипак* итд. У ову категорију именица са суфиксом -ак можемо сврстати именицу *превратак* у значењу „манжетна”, јер је ово значење заправо изведено од глаголског значења „заврнути” (Клајн, 2003: 26). И. Клајн није регистровао групу именица *potina loci* са именичким суфиксом -ак, а тој именичкој категорији припада наведена именица са трећим значењем, „престанак рађања поколења, угашена породична лоза, угашена кућа, огњиште, исп. превратиште”. У овом значењу се комбинују временска и просторна перспектива, а будући да је реч о покрајинизму, који нема устаљену семантику, логично је што истраживачи нису регистровали ово значење именичког суфикса. И у једном и у другом случају у игри је сема завртања, спречавања даљег пружања, тј. затварања даљег тока. Нажалост, није регистрован придев, јер је реч о нераспрострањеном (за рукав) и покрајинском (за породичну лозу) значењу, па не можемо морфологијом да докажемо ово тврђење и на тај начин у потпуности применимо тест за хомонимију².

² Претпостављамо да овде није случај као код лексема *конац*¹ и *конац*² које имају одвојену морфологију за значење „нит, влас” (придев кончан) и одвојену за значење „завршетак живота” (придев коначан).

У анализираној грађи немамо случај очекиване хомонимије. Међутим, наишли смо на лексему која би потенцијално могла да буде хомонимична. Реч је о лексеми *превраће*, јотовано пред + врат + је у значењу „простор пред кућним вратима, окућница”. Лексема је некњижевно употребљена и има синоним у лексеми *преврач* истог значења. Потврде су: По селу никоше удобније и бјеље кућице, превраћа чистија и вртови уреднији (Ћип. 2, 91). Нагодише се и с главаром због исплате дуга и камате у два obroка, тако да кућа и превраће остану мајци, нека има где заклонити главу (И., 158). И: Ма дајте козу. – Није дома – упозна Иво Маријин глас. – Биће у загону – вели опћински чауш и попође по преврачу (Ћип. 2, 151). Да лексема *превраће* добије потенцијално суфиксалну адаптацију у *превратак*, а значење да јој остане непромењено, добили бисмо одвојено степеноване лексеме, тј. хомониме.

У овом раду смо граматички и семантички описали три именице истог деривационог гнезда – *преврат*, *преврата* и *превратак* – примењујући тест за хомонимију. Све три именице имају или сва дивергентна значења или појединачно дивергентна, драстично различита од првих неколико примарних значења. Да бисмо доказали да постоји семска кохезија, не само унутар појединачних лексема, већ и у оквиру лексема које припадају различитим морфолошким категоријама, анализирали смо комплетан деривациони систем. Тест за хомонимију укључивао је компоненцијалну и морфолошко-творбену анализу. Етимологија нам је, као допунски критеријум, само оправдавала хипотезе. У конкретним примерима показао се као продуктиван метонимијски пренос значења, јер је мотивна именица првобитно имала само апстрактну семантику.

Литература

- Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Драгићевић, Р. (2018). Семантичка деривација. *Српски језик*, XXIII, 169–177.
- Гортан Премк Д. (1997). *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику, Суфиксација и конверзија*, књига II. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Skok, P. (1973). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, књига III. Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.
- Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (2014). *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Tafr, B. (1986). Razgraničenje homonimije i polisemije (leksikološki i leksikografski problem). *Filologija*, 14, 381–393.
- Шипка, Д. (1990). *Лексичка хомонимија на примеру савременог српскохрватског стандардног језика*. Сарајево: Институт за језик и књижевност.

Danijela S. Stanić

Institute for the Serbian Language of the Serbian Academy of Sciences and Arts,
Belgrade

**SOME PROBLEMS WITH POLYSEMY AND HOMONYMY
(ON THE MODEL OF DERIVATIVE NESTS OF
THE NOUN ‘REVERSAL’)**

Summary

In the paper, we will present part of the derivative nests of the noun reversal, that is, the ones that are most important for us to highlight the given issues. The aim of the paper is to bring the practical lexicographic process closer to the open lexical and pedagogical dilemma, the subject of semantic derivation and homonymy. We will show how semical cohesion with lexical meanings of meaning ‘works’ within the entire derivative nest, not only within one lexeme. There are cases when the lexeme has a meaning which is conditionally completely distant, and it, with such ‘outdated’ meaning or palette of meanings represents a candidate for a stepped homonymous lexeme. The cases of lexemes of the same form, and of different meanings, where we can read semantic cross-sections with lexemes and from different morphological categories, we will observe as polysemic diversity, and not as homonymy. We will also highlight the examples that are registered in science as cases of affiliate homonymy.

Keywords: *polysemy, homonymy, semantic derivation, derivative test, metaphor, metonymy, affix derivative.*

Александра В. Јовић*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет

Исидора Д. Комадина*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет

КУЛТУРОЛОШКА ОБЕЛЕЖЈА И КОНТРАСТИРАЊЕ ЈЕЗИКА У НАСТАВИ

Апстракт: У наведеном чланку наглашава се значај (лингво)културолошке парадигме у савременој глотодидактици, која се развија у контексту антрополошке лингвистике, у чијем је фокусу човек – творац језичке и говорне делатности. Циљ рада је да покаже неодвојивост наставе страних језика од проучавања националних култура земаља чији се језик учи, јер без познавања културолошких и лингвокултуролошких садржаја није могуће остварити потпуну комуникацију са изворним носиоцима језика. Рад се у великој мери базира на примени методе контрастирања (лингво)културолошке грађе блискородних језика руског и српског, чиме се потврђују хипотезе и ставови многих истакнутих аутора о предностима савремене лингводидактике у односу на традиционалну. Те предности се, укратко, могу свести на пораст мотивације, развој когнитивних способности, емоционалне интелигенције, самосвести, неговање духа толеранције кроз успешно остварење дијалога култура. Културолошка концепција у настави страних језика обликује свестрану личност, оспособљавајући је за даље самообразовање, апострофира се у закључку.

Кључне речи: лингводидактика, културологија, лингвокултурологија, интеркултурна компетенција, комуникативна интеракција, руски језик као инословенски, дијалог култура.

УВОД

Савремена настава страних језика неодвојива је од проучавања националних култура, а без познавања културолошких и лингвокултуролошких садржаја није могуће остварити потпуну комуникацију са изворним носиоцима језика. Маја Андријевић у својој студији *О примени аутентичних материјала*

* aleksandra.jovic@pr.ac.rs

* isidora.komadina@pr.ac.rs

у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције тврди да настава страних језика треба да се истовремено фокусира на два аспекта, лингвистички и културолошки, те да је један од највећих дидактичких изазова у томе да се оба интегришу у процес усвајања Л2, како би ученици имали представу о њиховој међузависности. Сматра да се то може постићи интеркултурним приступом у настави, који тежи да поспеши ученикову интеркултурну компетенцију и развије његову критичку свест о другости (Андријевић, 2016).

Насупрот савременој, традиционална настава страних језика била је углавном прагматистичка, стриктно усмерена ка достизању комуникативне компетенције, „комуникације ради комуникације”, што је уочљиво кроз призму анализе традиционалних уџбеника, који се одликују маргинализованом културолошком и лингвокултуролошком грађом. Супротно ранијим схватањима да окренутост екстралингвистичким факторима сведочи о извесној неспособности или слабости лингвисте, данас се оријентација на реално функционисање језика у разним сферама људске делатности сматра општеприхваћеном. Цео образовни процес није ништа друго до инкултурација, односно улажење појединца у културу. Ова основна дидактичка начела пренета на план глотодидактике значе да се традиционални, уско утилитаристички принцип, у коме се као основни циљ истиче достизање комуникативне компетентности, сада замењује једним ширим, културолошким концептом, који би се могао изразити формулом „култура посредством језика, језик посредством културе”. Другим речима, схваћена на овај начин модерна настава страног језика постаје „трансмисија националне културе” (Кончаревић, 2018).

Иако идеја повезаности културе и језика сеже још у 18. век, озбиљније проучавање ове проблематике почело је тек крајем прошлог века, да би у последњих неколико деценија интересовање за културолошки и лингвокултуролошки аспект наставе језика избило готово у први план. С. Хол сматра да је језик једна од доминантних нити у свим културама (Hall, 1980), док М. Бенет (Bennett, 1993) истиче да језик не служи само као средство комуникације, већ је то и систем репрезентације перцепције и мишљења. Таква његова функција нуди нам језичке категорије које воде ка формирању наших концепата и категорисању објеката, односно усмерава начин на који доживљавамо стварност. У руској науци изучавање појма концепта у истраживању језика и културе данас је прилично актуелно. Ј. С. Степанов (Степанов, 1997), аутор речника концепата *Константе: речник руске културе*, говори о концепту као о комплексној структури у коју улазе сви елементи којима се гради појам, а са друге стране и све оно што га чини фактом културе – етимологија, историја итд. Одређена група аутора (Степанов, Кубраков, Карасик и Слишкин) когнитивни концепт разликује од лингвокултурних концепата, којих у руској култури има свега педесетак, док су когнитивни концепти готово све речи – знаци постојања концепата, тј. оног смисла око којег се организују категорије.

Када говоримо о односу културе и језика, морамо поменути Сапир–Ворфову хипотезу којом се објашњава веза између културе и језика са истицањем доминантности матерњег језика. Језик утиче на наше мишљење и спознају и у знатној мери их одређује. Едвард Сапир (Edward Sapir) и његов ученик Бенџамин Ворф (Benjamin Whorf) тврде да су концептуални садржаји језика и култура умногоме одређени речима и њиховим семиотичким манифестацијама и семантичким разликама, а „културолошка значења” се могу позајмљивати и размењивати међу језицима и културама (Sapir, 1985; Whorf, 1956). Наиме, ова хипотеза заснива се на претпоставци да конкретне мисли изражене у једном језику не могу бити коректно схваћене од стране људи који говоре друге језике. К. Крамш истиче да је важно да студент анализира сопствену културу у корелацији са културом циљног језика. Проучавање културе треба да буде индивидуализовано и прилагођено националном, друштвеном идентитету, годинама и пореклу студената (Kramsch, 1993). Такође, зачетник културолошке лингводидактике Ј. И. Пасов сматра да је језик органски део културе. Језичке чињенице су истовремено и чињенице културе, перфекат је исто тако чињеница немачке културе као и катедрала у Келну, свршени вид руског глагола је исто тако чињеница руске културе као и лутка Матројшка.

Крамш (Kramsch, 1993: 83) тврди да „након низа година комуникативне еуфорије, неки наставници језика постају незадовољни чисто функционалном употребом језика и исказују тежњу да се традиционално усвајање комуникативних вештина замени одређеним интелектуално легитимним, хуманистички оријентисаним културним садржајем”.

С обзиром на то да је у земљама источне Европе 80-их година XX века отпочело потискивање руског језика из наставе, које је трајало нешто више од једне деценије, док је, истовремено, расло интересовање за његово проучавање у западноевропским земљама, САД, Јапану, Кини и целој југоисточној Азији, сматрамо да није случајно што баш руски истраживачи предњаче у разradi теоријских и методичких аспеката проблема језика и културе. Делимично је то, дакако, и део њихове нове стратегије у популаризацији и ширењу властитог језика. Поменућемо најзначајније међу њима: Ј. М. Верешчагин, В. Г. Костомаров, Т. Д. Томахин, В. В. Воробјов, Ј. И. Пасов, О. С. Ахманова, А. Р. Арутјунов, В. А. Маслова.

ЦИЉ И МЕТОД РАДА

Циљ овог рада јесте да покаже да је савремена настава страних језика неодвојива од проучавања националних култура и да без познавања културолошких и лингвокултуролошких садржаја није могуће остварити потпуну комуникацију са изворним носиоцима језика. Рад се у великој мери базира на контрастирању (лингво)културолошких обележја блискосродних језика руског

и српског. Сматрамо да је питање везе језика и културе језикословно питање које има велики практичан значај, и то ћемо у овом раду настојати да илуструјемо примерима који се користе у настави руског језика на свим етапама његовог изучавања. Укратко ћемо се осврнути и на основне поставке савремене дидактике и лингводидактике у поређењу са традиционалном.

Примену методе контрастирања културолошких и лингвокултуролошких обележја покушаћемо, дакле, да илуструјемо на материјалу руског и српског језика, не ограничавајући се на одређени наставни ниво. Настава руске културе у српској средини упознаје ученике са историјским и савременим везама генетски блискосродних култура, руске и српске, али указује и на додире руске културе и других јужнословенских култура. Метод контрастирања сматрамо адекватним зато што указује на „сличности и разлике између руске и српске културе и доприноси ефикаснијој инкултурацији и уједно спречава социокултурну интерференцију” (Кончаревић, 2004: 186). Знања о руској култури која се стичу у школској настави не морају бити излагана на систематичан начин, са научном прецизношћу и свеобухватношћу, него их треба максимално прилагодити узрасту и језичком нивоу ученика. Тек на студијама филолошког профила ученици треба да овладају комплексним, систематичним фонским знањима, да упознају руску културу и духовност у њеној свеобухватности, како би стекли задовољавајућу комуникативну, културолошку, преводилачку и наставну компетенцију. Школска настава треба да пружи ученицима типична фонска знања на нивоу просечног члана стране језичке и културне заједнице, са тежиштем на савременим, актуелним фонским знањима и лингвокултуролошком материјалу, „без чега није могуће остваривање свакодневне говорне комуникације нити усвајање значајног дела лексичког фонда (лексике реалија)” (Кончаревић, 2004: 187).

ТЕРМИНОЛОШКА ПОЈАШЊЕЊА

Култури је тешко пронаћи адекватну дефиницију, пре свега због ширине самог термина, њеног полисемичког карактера и хетерогености значења. Према речима Маје Андријевић, постоји разлика између дефиниције културе и самог концепта исте, мада су они у спрези, јер се у зависности од тога како се концептуално посматра култура, изводи и њена дефиниција. Концепти мулти-, плури- и интеркултурности представљају три плана културе. Мултикултурност је концепт који се односи на ситуацију у којој се различите културе налазе у контакту. Плурикултурност је лична когнитивна карактеристика: исто као што поседујемо различите лингвистичке регистре, такође користимо и различите културне репертоаре у различитим ситуацијама. Различите културе омогућавају појединцу да конструише сопствене менталне моделе, своју личну интерну културу (Андријевић, 2016).

Културологију као нову научну дисциплину засновали су Ј. М. Верешчагин и В. Г. Костомаров на оснивачкој конференцији МАПРЈАЛ-а у Паризу 1967. године. У својој чувеној монографији *Језик и култура* ови аутори залажу се за разграничење појмова културологије и лингвокултурологије, који заправо чине окосницу њиховога научног интересовања. Предмет проучавања опште културологије као врло комплексне наставне дисциплине јесте земља чији се језик учи, са свим својим историјским, географским, друштвено-политичким, економским, правним, социолошким, филозофским, етнопсихолошким и другим специфичностима. Сви поменути културолошки садржаји доприносе успешнијем усвајању страног језика, док, са друге стране, и сам језик пружа обиље података о националној култури стране земље.

Као аутономна област, лингвокултурологија се у русистици развија од 90-их година прошлог века, наслањајући се на претходна фрагментарна проучавања међусобних утицаја феномена језика и културе, која су се од краја 60-их година XX века вршила у лингводидактичке сврхе („лингвострановедение”). В. В. Воробјов, Верешчагинов и Костомаровљев следбеник, дефинише лингвокултурологију као „комплексну научну дисциплину синтетичког типа која проучава међусобне везе и интеракције културе и језика у његовом функционисању, и која одражава тај процес као целовиту структуру јединица у јединству њиховога језичког и вањезичког (културног) садржаја” (Воробьев, 1999: 126). По мишљењу овог аутора, предмет лингвокултурологије као теоријске дисциплине која чини основу нове културолошке концепције глотодидактике, представљају лингвокултурема различитих нивоа у јединству њиховога лингвистичког и екстралингвистичког аспекта. У оквиру ове релативно нове научне дисциплине издваја се неколико праваца: лингвокултурологија посебних социјалних група, дијахронијска, упоредна, конфронтациона лингвокултурологија и лингвокултурна лексикографија.

Међу бројним лингвокултуролошким школама до сада је најбоље прихваћена и међународно афирмисана управо Воробјовљева школа при Универзитету пријатељства у Москви, која даље развија Верешчагинову и Костомаровљеву концепцију и има велику практичну применљивост. Са становишта ове школе, фонд лингвокултурема чине узус, говорна етикеција, номинационе и релационе јединице са културном компонентом, као и невербални знаци, у које се убрајају гестови, мимика и обичаји у свакодневном понашању. В. А. Маслова овај списак допуњује симболима, стереотипима, еталонима, ритуалима и метафорама (Филкова, 2004: 192). Културе се могу посматрати „неутрално”, из монолингвалне перспективе, и на конфронтационом плану, у поређењу са другим језицима. Анализа се може спроводити по системско-структурном принципу (на појединачним нивоима лингвокултурема) и по функционалном принципу, односно комплексним посматрањем лингвокултурема различитих нивоа и класа обједињених у поља као „хијерархијске структуре мноштва лингвокултурема карактеристичних за одређену културну сферу и обједињених општим (инваријантним) смислом” (Кончаревић, 2018). Воро-

бјову припада пионирско истраживање на материјалу поља „руска/француска национална личност”. Оба наведена приступа имају значајне методичке импликације, структурни за рецептивну, а функционални за продуктивну говорну делатност.

П. Филкова указује на то да се лингвокултурологија развија у контексту антропоцентричне парадигме савременог језикословља, која у жижу интересовања ставља човека – творца језичке и говорне делатности. Управо је то тесно повезало лингвокултурологију са многим граничним правцима и дисциплинама, као што су етнолингвистика, културна антропологија и неке друге, које се, такође развијају у оквиру антропоцентричне парадигме и које имају сличан објекат и сличне задатке истраживања и проучавања. Филкова примећује да у научној и наставној пракси Русије и неких других земаља постоји одређено „дуплирање проблематике”, „неиздиференцираност истраживачких и научних задатака, појмовног апарата, јединица које се проучавају”, „терминолошка неуређеност”. Ова ауторка сматра да је важан теоретски проблем лингвокултурологије, и посебно конфронтационе лингвокултурологије, прецизно одређење објеката и предмета њиховог истраживања, у првом реду јасно разграничење објекта и предмета у оквиру поменутих граничних научних дисциплина, које такође проучавају узајамне утицаје језика и културе (Филкова 2004: 190-197).

Примењена у настави, лингвокултурологија обухвата презентацију, утврђивање и активизацију знања о земљи чији се језик учи уз употребу филолошке методике наставе. Савремена лингвокултурологија оперише појмом тзв. „фонских (пред)знања” (рус. *фоновые знания*, енг. *backgroundknowledge*), која О. С. Ахманова у *Речнику лингвистичких термина* дефинише као „обострано познавање реалија од стране говорних лица и слушалаца”, и то, по њеном мишљењу јесте „основа језичке комуникације” (Ахманова, 2010: 434). Циљ савремене глотодидактике дакле, и даље остаје комуникативна компетенција (на продуктивном и рецептивном нивоу), али више не у грубом, уском, прагматистичком виду, него схваћена знатно шире, свеобухватније, тако да укључује у себе и културолошку компетенцију. Штавише, по речима Ценке Иванове, балканолога, фонска знања постају критеријуми вредновања језичке компетенције (Иванова, 2006).

КОНТРАСТИРАЊЕ ЈЕЗИКА (РУСКОГ И СРПСКОГ)

Применом метода контрастирања (конфронтирања) културолошких обележја у настави могу се остварити неке битне претпоставке успешног дијалога култура: упознавање стране културе, оспособљавање ученика да је анализира, упоређује са сопственом, да емоционално доживљава чињенице стране културе, да их интерпретира и да се оријентише у страниј реалности, да одбаци раније стереотипе и предрасуде о страниј култури. Додали бисмо и то да упо-

знавање са културом народа чији се језик учи свакако доприноси и бољој самоспознаји, развоју самосвести и духа толеранције код ученика, те спремно-сти да у многим вредностима стране културе уоче оне универзалне и инкорпо-рирају у властити вредносни систем.

Контрастивна лингвокултурологија, сматрају Воробјов и Пасови Арутју-нов, треба да се издвоји у оквиру антропоцентричне парадигме лингвистике и културологије, контрастивне и когнитивне лингвистике. Проучавање интерак-ције језика и културе у етнолингвистици треба да се усмери на материјалну културу, свакодневни живот, обичаје једног етноса, да културна антропологија усредсреди пажњу на биолошку, психичку, сазнајну суштину човека, народа, његовог менталитета, а да се лингвокултурологија фокусира на сферу духовне културе датог народа, на његову књижевност, уметност, образовање, религију, науку. Различити аутори различито одређују предмет, односно јединице линг-вокултурологије и конфронтационе лингвокултурологије. Воробјов у лингво-културе убраја и текст, а неки аутори помињу тзв. „логоепистеме” (симболе, сигнале који имају асоцијативну позадину). Поједини аутори оперишу и пој-мом прецедентних јединица (јединице које имају историјско-културну, кул-турну, културолошку вредност), а има и аутора који издвајају тзв. „културне конструкте”. Да би се избегла терминолошка неуједначеност, Филкова сматра да је најумесније користити термин „лингвокултуролошке јединице”.

Иако се у раду држимо концепције Воробјовљеве школе, сматрамо да би имало смисла размотрити и предлог Филкове да се у лингвокултуролошке јединице уврсте још и архаизми, хронизми, јединице супкултуре (жаргонизми, арготизми, народски изрази), перифразе, еуфемизми, дисфемизми, окациона-лизми, идеологеме, американизми, рекламни текстови.

У оквиру контрастивне (конфронтационе) лингвокултурологије Филкова издваја неколико група лингвокултуролошких јединица. Прву групу чине линг-вокултуролошке јединице потврђене у упоређиваним језицима које нису повезане са националном специфичношћу културе њихових народа. Углавном су то позајмљенице из античке литературе, митологије, уметности, науке итд., као и позајмљенице из западноевропске, америчке и других књижевности, уметности и сл. Такве су, рецимо, јединице Зевс, Венера, *Дамоклов мач*, *вос-крес как феникс*, *Тартюф*, *леди Макбет* итд., које су својина култура и језика различитих народа. Групу лингвокултуролошких јединица, које су постале својина култура и језика хришћанских народа чине, углавном, позајмљенице из Библије и сличних извора, нпр. *поцелуй Юды*, *книжници* и *фарисеи*, *љубовь к ближнему* и сл. Уочљива је и група лингвокултуролошких јединица које су својствене словенским језицима и односе се на православно наслеђе или кул-туре разних словенских народа, нпр. *мертвые души*, *долина роз*, *преступление* и *наказание*, *среди бела дня* и сл. Следе лингвокултуролошке јединице које изражавају специфичност националне културе руског народа и културе другог народа, затим лингвокултуролошке јединице потврђене, пре свега, у руском и

бугарском језику, које су везане за вековне историјске и духовне контакте рускога и бугарског народа, те група аналогних јединица везаних за културна достигнућа ових двају народа (Филкова, 2004: 196–197).

Иако се пионири лингвокултурологије Верешчагин и Костомаров залажу за подједнако присуство културолошких садржаја стране и домаће културе у наставним програмима, (у односу 1: 1), сматрамо да је умесније држати се умереније концепције Пасова, Арутјунова и других, који се залажу за доминантну заступљеност страних културних садржаја у односу на домаће, уз неизоставно укључивање интернационалних, културолошки неутралних садржаја и оних везаних за неке друге стране културе. Тиме се код младих васпитава свестраност и избегава искључива усмереност на једну страну културу и њене тековине. Данас се многи теоретичари, попут Ван Есена, залажу за више флексибилности у презентовању информација о циљној култури. Како је, на пример, енглески језик постао *lingua franca*, целокупни приступ настави енглеског језика би морао да се промени. Енглески језик је постао „денационализован” и не постоји више било какава посебна култура која се повезује са тим језиком у општем смислу, тако да постаје тешко одлучити којој култури подучавати у контексту наставе енглеског језика. Ван Есен наглашава важност учења интеркултуралне комуникације и упознавања проблема у вези са међукултуралном комуникацијом. Уместо експлицитног подучавања културним вредностима једне културе, енглески језик постаје оруђе којим студенти могу боље да разумеју културу уопште, развијајући разумевање и толеранцију (VanEssen, 2004: 6–9).

Културолошки садржаји се углавном презентују скупа са лексичким, граматичким, фонетским и ортографским материјалом, једино се на филолошком профилу може издвојити нарочити тип вежбања из области лингвокултурологије, а општа културологија може се проучавати и као самостална студиска дисциплина. Удео контрастирања биће већи приликом презентације и увежбавања лингвокултуролошког материјала, за који савремена методика наставе страних језика показује велико интересовање и чији обим и садржај одређује на основу циљева и задатака наставе. Стога се од наставника захтева добро познавање поставки ове методе. Без обзира на раније контроверзе међу присталицама тзв. когнитивног, иманентног усвајања страног језика о примени контрастивне анализе у настави, можемо рећи да се у савременој методици наставе страних језика, поготово блискородних, а такав је руски у инословенској, српској средини, позивање на матерњи језик сматра оправданим.

Метод контрастирања или конфронтирања стране и матерње језичке грађе заступали су у својим радовима угледни лингвисти С. И. Бернштајн, Л. В. Шчерба, Ј. Д. Поливанов, В. В. Чистјаков, Р. Кошутин (зачетник тзв. „диференцијалног метода”), Н. Радошевић, П. Пипер, В. Николић, Б. Станковић, Б. Терзић, Р. Маројевић и други. Позивање на матерњи језик не може бити једнако заступљено у свим образовним профилима. Свакако, најдоследнију при-

мену контрастирање је нашло на филолошким студијама, док су у школској настави присутни само неки, неопходни елементи контрастивне или конфронтационе анализе. К. Кончаревић наглашава да „лингводидактичко контрастирање није исто што и контрастивна анализа у фундаменталној лингвистици” (Кончаревић, 2004: 84). Тачније, резултати теоријске контрастивне анализе јесу полазиште у методици наставе страних језика, али се методика наставе „ограничава само на укључивање методички релевантних сличности и разлика између страног и матерњег језика у наставни процес”, држећи се принципа упоредљивости, системности, терминолошке адекватности, обостраног (двосмерног) поређења, вођења рачуна о функционалним стиловима, принципа синхронијске анализе, једноставности и приступачности, минимизације, те принципа узимања у обзир територијалних дијалеката матерњег језика, нарочито на фонетско-фонолошком плану (нпр. приликом усвајања руске фонеме /ш'ш'/ ученицима се обично указује на постојање аналогне црте у црногорским говорима).

Инсистирање на релевантним истоветностима и сличностима битно је због обезбеђивања позитивног трансфера или фацилитације, док се указивањем на методички релевантне разлике избегава негативан трансфер или међујезичка интерференција. У наведеним двама случајевима отворено или експлицитно контрастирање је оправдано, док се у осталим случајевима прибегава тзв. скривеном контрастирању, када се тежиште при разради система вежбања ставља на типичне прогнозиране грешке ученика до којих долази под утицајем матерњег језика. Савремена глотодидактика с разлогом упозорава на опасност пренаглашеног контрастирања у настави. То угрожава системност наставног предмета и ствара неправилну представу о самом страном језику, док В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова указују и на друге изразито негативне последице апсолутизације контрастирања: „Континуирано упоређивање матерњег и страног језика представља баријеру за стварање аутоматизованих говорних навика... Изражавање на страном језику на тај начин најчешће задобија вештачки, усиљен карактер и садржи много неправилности. Уместо аутоматског интуитивног одабирања најадекватнијих страних лексема долази до мучног конструисања исказа на страном језику” (Кончаревић, 2004: 80–81).

Поређење језичких система обухвата све језичке нивое: фонетско-фонолошки, морфолошки, синтаксички, лексичко-семантички, а у савременој настави неизоставно укључује и подручје лингвокултурологије.

У оквиру лингвокултуролошке контрастивне анализе нарочиту пажњу треба посветити најинформативнијим јединицама, нееквивалентној (безеквивалентној) лексици и лексици фона (лексици са конотацијом). Под нееквивалентном лексиком подразумевају се оне речи и синтагме које се односе на реалije присутне у животној пракси једне језичке заједнице, а којих нема у животној пракси друге језичке заједнице. Напомињемо да постоји и читав низ прелазних случајева између нееквивалентне лексике и оне која овамо не спада,

тако да није лако одредити се за категорију у коју ћемо је сврстати. Са семантичког становишта могу се издвојити две основне групе у оквиру нееквивалентне лексике: ономастика и лексика реалија. Нееквивалентну ономастику чине антропоними, топоними, етнониими који улазе у састав једног језика, док их у вокабулару другог језика нема. Таква су нпр. властита руска имена *Оксана, Олег, Вячеслав* и др., или српска *Стојанка, Стамена* и др. У оквиру лексике реалија издваја се неколико поља подељених по тематском и асоцијативном принципу: а) лексика која се односи на реалије природе: *тайга, степь, белые ночи*; б) лексика која се односи на историју: *оброк, челобитная, боярин*; в) лексика везана за обичаје и традицију: *хоровод, масленица*; г) лексика везана за митове: *жар-птица, домовой, баба-јага*; д) лексика са значењем предмета материјалне културе: *самовар, подстаканник*; ђ) лексика са значењем одеће и обуће: *лапти, сарафан, кокошник*; е) лексика са значењем хране и пића: *квас, борщ, ци, пельмени, узвар*; ж) лексика из верско-црквене сфере: *часовня, крестный ход, канунник*; з) школска лексика: *завуч, куратор курса* итд.

Како циљ школске наставе није достизање координативног билингвизма (као на филолошким студијама), довољно је у наставне програме увести само неке од наведених тематских подгрупа (нпр. школску лексику, лексику за означавање предмета материјалне културе, хране и сл.) уз јасно разграничавање јединица за продуктивну употребу и оних за рецептивно усвајање.

Лексика са израженом културном компонентом или лексика фона има еквиваленте у другом језику, али редовно садржи и неку другу конотацију, асоцијативну ауру. Такве су речи *берёза* и *береза, чай* и *чај*, које не можемо сматрати потпуним еквивалентима. Береза је руско национално дрво, које код Руса буди најтоплије емоције, док за Србина нема такву конотацију. Чај је пак руски национални напитака и везује се за бројне ритуале испијања. Слично је и са речима *тоска* и *туга*. Тоска је типично руска, далеко интензивнија туга, сета, чежња, често патња за далеком домовином, носталгија, Руси често користе синтагму „тоска по родине” (в. детаљније у Кончаревић, 2018).

У школској настави могу се примењивати све методе семантизације безеквивалентне лексике и лексике фона: 1) очигледна (предметна или илустративна) семантизација; 2) једнојезична или беспреводна семантизација (нпр. начальная школа – первый этап общего образования, низшие классы, четырехлетнее образование; у наведеном примеру сасвим је умесно поређење са реалијама из српске културне средине и истицање да појам није идентичан српском појму основна школа, као што наводе поједини речници); 3) двојезична (преводна) семантизација која укључује транскрипцију (борщ, шчи, кашчеј), калкирање (петолетка) и описни превод (кашчеј – зли чаробњак из руских бајки).

Фразеологији такође мора припасти адекватно место у настави, јер без њеног познавања није могуће практично владање језиком. У нашим наставним програмима срећу се фразеологизми попут: *человек в футляре, шапка Моно-*

маха, битъ баклуши, игратъ в прятки, ехатъ зайцем, начатъ с азов, стреляный воробей, спатъ без задних ног, без году неделя итд. И код одређивања фразеолошког минимума треба водити рачуна о образовном нивоу и профилу. У савремене уџбеницике руског језика пожељно је укључити и жаргон.

За контрастивну анализу посебно су занимљиве паремије, пословице и изреке, којима је својствена кумулативна и директивна функција: „оне, с једне стране представљају одраз колективног искуства, својеврсне етичке аксиоме, а с друге стране, оне усмеравају, модификују, стимулишу или мотивишу поступке и понашање личности” (Кончаревић, 2004: 191). Д. Величковић, пишући о проблематици паремија и могућностима њиховог транспоновања на страни језик, подвлачи да су паремије „пре свега носиоци амбијенталних географских, климатских, етнографских, етичких, социолошких, историјских, друштвено-политичких и философских елемената” (Величковић, 1990: 54–61), нпр. *Јзык до Києва доведет – Ко пита, не скита; Яблочко от яблони недалеко падает – Ивер не пада далеко од кладе* итд. За потпуно разумевање неких паремија потребна су одређена историјска и културолошка знања, *Новгород – отец, Киев – мать, Москва – сердце, Петербург – голова; Пропал как швед под Полтавой – Прошао као Јанко на Косову*, итд.

К. Кончаревић примећује да и релационе јединице руског језика могу бити драгоцен извор лингвокултуролошких информација: „Јединице фонетско-прозодијског, деривационог, морфолошког и синтаксичког нивоа такође могу да у одређеној мери носе национално-културну информацију, нпр. изговор јунака књижевног дела често одаје његово порекло, културни ниво, социјални статус: *деушка* уместо *дедушка*, *грит* уместо *говорит* и сл. припада сниженом разговорном стилу са елементима супстандарда” (Кончаревић, 2004: 192). На овакве примере увек треба скренути пажњу ученицима. Савремена лингводидактика поклања пажњу и невербалној комуникацији, соматском језику и језику уобичајеног понашања. Паралингвистичка средства, гестови и мимика, могу имати изразиту национално-културну обојеност. Рецимо, Руси приликом набрајања савију прсте леве руке у песницу и почињу набрајање од малог прста, уз помоћ кажипрста десне руке, док се представници српске и западноевропске културе служе другачијом гестикалацијом при набрајању, одвајајући прсте десне руке од песнице; када желе да одговарају, руски ђаци не дижу два прста, него целу руку; Руси не машу руком као ми, слева надесно, него напред-назад, итд. (Кончаревић, 2004: 192).

Наставник је дужан да ученицима указује и на норме понашања специфичне за страну културу, јер њихово непознавање може изазвати nelaгоду, збуњеност, неспоразуме при доласку у страну земљу или у контакту са изворним носиоцима језика, нпр. Руси салату сервирају и једу као предјело, док се у нашој средини главно јело конзумира са салатом, у руским студентским менаџама јело се прво плати, па тек онда наручује, итд. Најзад, савремена методика наставе страних језика упознаје ученике, у одређеној мери (зависно од обра-

зовног нивоа и профила), и са правилима говорне етикеције у страниј земљи. Без њиховог познавања комуникација са странцем не може бити потпуна. К. Кончаревић даје и прецизно одређење појма говорне етикеције. То су „регулативна правила говорног понашања, односно систем национално специфичних стереотипних, устаљених формула које су прихваћене и прописане у датој заједници у сврху успостављања, одржавања и прекидања контакта између саговорника у изабраној тоналности” (Кончаревић 2004: 194). Рецимо, поздрав *Спокойной ноћи* Руси упућују непосредно пред одлазак на спавање и у свакој другој ситуацији звучаће им необично; за руску језичку културу није уобичајено на поздрав *До свидания* узвратити репликом *Приятно*, као што је то случај у нашој средини; када неке персоне, Рус му се обраћа по имену и патрониму – имену по оцу, Сергей Петрович, Галина Николаевна итд.

Дакако, историјске садржаје не смемо сасвим одбацити, али њихово присуство у школској настави треба да буде умерено и примерено узрасту ученика, могућностима њихове рецепције. У нашим уџбеницима руског језика уобичајене су ове теме културолошког карактера: Географија Русије. Значењности највећих руских градова. Руска природа и њена уметничка обрада. Традиције и обичаји руског народа. Руска музика. Руско сликарство. Позоришни живот. Филмска уметност Русије. Руска књижевност, њени најзначајнији представници и најпознатији ликови руске књижевности. Живот деце и омладине у Русији. Систем образовања. Наука. Спорт у Русији. Екологија. Масмедии. Забава и разонода итд. У наставним програмима пажња се поклања и темама које нису експлицитно културолошке, али такође упознају децу са начином живота у Русији, као нпр. Град и градски саобраћај. У продавници. У пошти. У метроу, итд. Сматрамо да упоређивање сегмената стране и сопствене културе доприноси обогаћивању личности ученика, развоју њихових интелектуалних и других потенцијала, оспособљава их да представљају и своју културу на страном језику.

Па ипак, нећемо запасти у противречност ако за нешто више нивое школске наставе, поготово за гимназије свих усмерења, а пре свега филолошког, с обзиром на заједничке корене, дубоку историјску повезаност и прожимање српске и руске културе, предложимо и низ нових историјских, књижевних, духовних тема које до сада нису имале места у нашим уџбеницима. Поменимо само неке, најподстицајније од њих: утицај Светог Саве на развој српске духовности са освртом на његов сусрет са руским монахом и постриг у руском манастиру Св. Пантелејмона на Атосу, утицај Св. Сергија Радоњешког на духовност Руса, значај појаве Пахомија Србина – Логотета у руској култури XV века, осврт на појаву грофа Саве Владисављевића Рагузинског, улога Св. цара мученика Николаја Другог Романова у Првом светском рату и његова словенофилска политика на Балкану, сеоба Срба из Паноније у Малорусију у 18. веку (Нова Србија и Славеносрбија), улога беле руске емиграције у Србији и њен утицај на развој културе Срба, поглед Св. Јустина Поповића на стваралаштво Достојевског, поређење Косовске и Куликовске битке итд.

Верујемо да би се ликовима Срба у руској литератури и српским мотивима код руских писаца, посебно код Пушкина, могло дати много више простора у нашим средњошколским уџбеницима (*Песни западних славян, Песня о Георгии Черном, Дочери Карагеоргия...*). У наставним програмима гимназија могла би нешто шире бити заступљена и словенска митологија, етнопсихологија и карактерологија, кроз публицистичке и уметничке текстове, па и експлицитно, онако како је обрађује Н. О. Лоски у свом делу *Характер русског народа*. Разуме се, бирали би се само одређени, прикладни фрагменти. Руска књижевност је можда најдрагоценији извор националне културе, јер су у њој нашле места све моралне вредности руског народа, његова дубока укорененост у хришћанству. Стога и јубилејима великих писаца треба поклонити бар по један час у току школске године.

Културолошки приступ настави незамислив је још и без примене савремених техника и технологија. Филм и упоређивање филмова као екранизација књижевних дела такође може бити садржај модерне наставе језика. Најбољи резултати постижу се комбиновањем књижевног дела и филма који представља његову екранизацију (нпр. приповетка Максима Горког *Макар Чудра* и филм *Цигани лете у небо*). За потребе наставе довољно је одабрати неки упечатљив фрагмент књиге и филма.

Да би културолошки приступ настави језика дао оптималне резултате, потребно је брижљиво осмислити и разрадити сваки сегмент уџбеника на основу претходно јасно дефинисаних циљева наставе за сваки узраст, разред и наставни профил. Приликом дефинисања циљева наставе и одређивања предмета усвајања важну улогу игра природа система страног језика, његове типолошке одлике у поређењу са матерњим језиком ученика итд., што је предмет тзв. парцијалних методика наставе, односно методике наставе конкретног, појединачног страног језика. Чини нам се сасвим умесним предлог русисте Радојке Тмушић-Степанов да сваки програм може имати три нивоа, три оквира у које ће се моћи уклопити ученици различитог културног нивоа, а у оквиру истог разреда (минимални, оптимални, максимални). Поменути ауторка нарочито инсистира на емоционалној пробуђености ученика кроз културолошку парадигму наставе, јер „само емотивно зрела личност може на интелектуалном плану много постићи” (Тмушић-Степанов, 2007). Наставниковој процени и инвентивности препушта се да одабере у који ниво наставе се његова група може уклопити. Садржаје наставе треба презентовати на страном језику, водећи рачуна о језичком и културном нивоу и узрасту ученика. Само тамо где је неопходно, одређена објашњења се могу дати и на матерњем језику ученика.

Верујемо да наведени примери у довољној мери илуструју важност презентовања и усвајања културолошког и лингвокултуролошког материјала у наставном процесу, као и умесност и оправданост примене контрастивне или конфронтационе методе. Комплексност оваквих садржаја и њихове анализе у настави захтева од наставника велику креативност, систематичност, обавештеност и, свакако, дозу ентузијазма, без чега је код ученика немогуће пробудити

истинско интересовање за језик и културу другог народа и створити емоционални однос према њима. Овакви садржаји подстичу интелектуални развој и мисаоне процесе ученика, свестрано развијају њихову личност и васпитавају је кроз учење језика, оспособљавајући је за даље самообразовање. Културолошки и лингвокултуролошки садржаји играју значајну улогу у мотивацији за учење страног језика. Њихово конфронтирање у настави сасвим се добро уклапа у тзв. принцип когнитивног конфликта, који је прокламовао Ж. Пијаже и који чини суштину савремене, проблемски оријентисане глотодидактике. Иако по свим критеријумима заслужује епитет светског језика, руски језик је у српском школству и даље, ипак, маргинализован, а мотивација за његово учење није на завидном нивоу. Штавише, код многих и даље постоје бројне предрасуде и отпор према овом језику, те у стваралачкој примени наведене нове парадигме у настави видимо и могућност буђења већег интересовања за руски језик у нашој средини.

ЗАКЉУЧАК

Упознати културу једног народа не значи стећи одређени фонд мање или више систематизованих спознаја о разним њеним аспектима, већ осетити спознајно искуство оличено у језику, научити видети у језику одраз карактера једног народа, његових представа, симпатија, формирати умења креативног коришћења тих разноврсних информација у интеркултуралној комуникацији и интеракцији (О. Д. Митрофанова).

Савремена оријентација на културолошку и лингвокултуролошку проблематику даје основа за једно шире поимање језика као инструмента групне стереотипизације понашања, система за кодирање и пренос културно-семантичке информације која формира индивидуализацију одређеног друштва, по речима руског лингвокултуролога А. Т. Хроленка (према: Иванова, 2006). Без разумевања тзв. социокултурног фона или „асоцијативне ауре речи”, њиховог „надсмисла” (по Верешчагиновој терминологији), није могућа потпуна комуникација. Стога је у настави, сматрамо, сасвим оправдано контрастирање културолошких и лингвокултуролошких садржаја, разматрање односа језика и културе са аспекта своје – стране. Од умешности и успешности примене контрастивног метода на овом плану зависиће успешност остваривања тзв. „дијалога култура” у наставном процесу. У савременој лингводидактичкој литератури дијалог култура се посматра и као средство, и као циљ достизања узајамног разумевања у усвајању језика (Кончаревић, 2018). Показатељ успешног културног дијалога јесте јачање узајамног разумевања, интеракције носилаца различитих језика и менталитета и постизање њихове акултурације, односно приближавања и прихватања вредности стране културе у одређеној, мањој или већој мери.

Литература

- Андријевић, М. (2016). *Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције*. (Докторска дисертација). Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду.
- Ахманова, С. О. (2010). *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС
- Bennett, M. (1993). How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. *The Language Teacher*, 27(9), 16–21.
- Van Essen, A. (2004). The rise and role of English as an international language. Some educational consequences. *Humanising Language Teaching*, 6(4), 1–9.
- Величковић, Д. (1990). Питања превођења руских и српскохрватских паремија с ономастичком лексиком. *Живи језици*, XXX(11), св. 1–4.
- Воробьев, В. В. (1999). *О статусе лингвокультурологии*. Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. Братислава.
- Иванова, Ц. (2006). *Културолошки аспекти вербалне и невербалне комуникације*. <http://liternet.bg/publish10/civanova/lingvo.htm>.
- Кончаревић, К. (2018). *Језик и култура*. Београд: Јасен.
- Кончаревић, К. (2004). *Савремена настава руског језика*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Kramsch, S. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sapir, E. (1985). *Culture, Language and Personality: Selected Essays by Edward Sapir*.
- Степанов, С. Ю. (1997). *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Опыт исследования.
- Тмушић-Степанов, Р. (2007). *Руска култура и цивилизација као предмет истраживања и наставе језика*. <http://www.srpska.ru/article.php?nid=6367>.
- Филкова, П. (2004). *Сопоставительная лингвокультурология. Проблемы и задачи*. VI Международный симпозиум. Проекты по сопоставительному изучению русского и других языков. Доклады. Белград.
- Hall, S. (1980). Encoding / Decoding, U D. Hall, A. Hobson & P. Lowe Willis (eds.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–1979*, 128–138. London: Hutchinson.
- Whorf, L. B. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: MITPress.

Александра В. Йович

Университет в Приштине с временным местом нахождения в Косовской
Митровице, Философский факультет

Исидора Д. Комадина

Университет в Приштине с временным местом нахождения в Косовской
Митровице, Философский факультет

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КОНТРАСТИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В настоящей работе подчёркивается значение лингво-культурологической парадигмы в современной глоттодидактике, развивающейся в контексте антропологической лингвистики, в фокусе которой находится человек – творец языковой и речевой деятельности.

Цель работы - показать неотделимость обучения иностранному языку от изучения национальной культуры страны изучаемого языка, так как без культурологических и лингвокультурологических знаний невозможна полная коммуникация с носителями определенного языка. Работа в значительной степени основывается на применении метода контрастирования лингво-культурологического материала близкородственных языков – русского и сербского, подтверждая, таким способом, гипотезы и мнения многих выдающихся авторов о преимуществах современной лингводидактики по сравнению с традиционной. Эти преимущества сводятся, вкратце, к росту мотивации, развитию когнитивных способностей, эмоционального интеллекта, самосознания, воспитанию в духе толерантности через успешное осуществление диалога культур.

Культурологический подход в обучении иностранным языкам воспитывает всесторонне развитую личность, способную к дальнейшему самообразованию, подчеркивается в конце статьи.

Ключевые слова: лингводидактика, культурология, лингвокультурология, межкультурная компетенция, коммуникативная интеракция, русский язык как инославянский, диалог культур.

Анђела Д. Васиљевић*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА: ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ**

Апстракт: Под утицајем теорија комплексности и друштвеног конструктивизма, у савременој настави све више се инсистира на интеракцијама између различитих предмета и научних домена. Отуда и значај интердисциплинарне парадигме у образовању.

Сходно томе, наш рад има за циљ да укаже на добробити интегрисања интердисциплинарних садржаја у настави страног језика, будући да се повећавањем садржаја познатих из других предмета повећава мотивисаност ученика, те страни језик учи контекстуализовано, у складу са актуелном теоријом акционе перспективе, према којој стечена знања морају имати конкретну примену и у стварном животу. У раду се квалитативном анализом одабраних уџбеника намењених за почетни ниво учења француског језика пружа увид у заступљеност датих садржаја, односно могућности њихове имплементације у настави. Овакав вид наставе инспирацију проналази у постулатима CLIL (Content and Language Integrated Learning) приступа, везаног за билингвалну наставу нејезичких предмета. Коначно, мултидимензионално сагледавање наставног процеса треба да одговори на потребе савременог доба које, у складу са феноменом глобализације, налаже познавање више од једног страног језика, што је уједно једна од главних препорука *Заједничког европског оквира* Савета Европе.

Кључне речи: *интердисциплинарна парадигма, дидактика наставе страног језика, акциона перспектива, француски језик.*

* andjela.vasiljevic.ue@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта „Динамика структура савременог српског језика” (бр. 178014), финансираног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

У складу са теоријама друштвеног конструктивизма и комплексности, сва знања стичу се у контексту, односно представљају резултат интеракције сложених чинилаца (Filipović, 2015). Свако упрошћавање такве сложености, као и монодисциплинарно затварање представља корак уназад у свету обележеном феноменом глобализације, у којем се бришу границе између нација, језика, вера и култура. Резултат ових промена јесте потреба за стварањем космополитског и толерантног друштва, отвореног за све видове сарадње и размене. У тој линији, успостављање интердисциплинарних односа у настави у потпуности одговара захтевима нашег времена.

Предмет овог рада јесте квалитативна анализа заступљености интердисциплинарних садржаја у одређеним уџбеницима који се користе у настави француског као страног језика у Србији. За потребе анализе присутности ових садржаја одабрана су два уџбеника одобрена од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја за употребу у 5. разреду основне школе. Дакле, ради се о почетном нивоу учења француског као другог страног језика.

Када је реч о теоријском оквиру, у раду полазимо од Пијажеове констатације (Piaget, 1973: 5), према којој нас више ништа не обавезује да следимо тековине позитивизма и делимо стварност на изоловане делове, односно засебне научне дисциплине. Наиме, неопходно је у свим сферама науке и образовања сагледати целовитост ствари, те посебну пажњу посветити међусобним односима различитих система. Својевремено само визионарска, данас је ова Пијажеова идеја свеprisутна у различитим образовним системима. Примера ради, Финска, као једна од најуспешнијих држава на пољу образовања, планира да почев од 2020. године у потпуности замени традиционалну поделу на школске предмете иновативним интердисциплинарним приступом. План је да се учење спроводи тематским путем, и то тако што ће се иста тема сагледавати из више угла, што би требало да охрабри и подржи развој дивергентног мишљења код ученика.¹

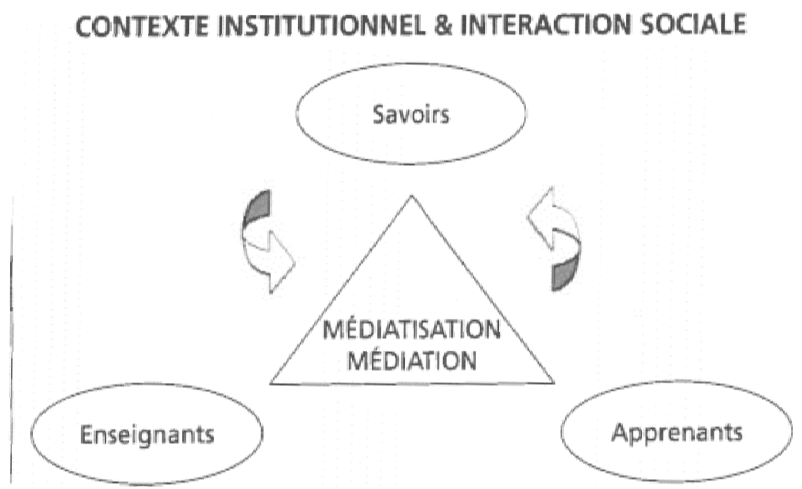
Међутим, спровођење интердисциплинарног приступа могуће је и у постојећем образовном систему. У настави је често повезивање садржаја из географије и историје (примера ради, у француском образовном систему то је један предмет), физике и хемије, итд. Често се заборавља да је и у настави страних језика могуће и веома пожељно повезивање садржаја из других предмета. У Србији је овај вид наставе првенствено примењен у школама које нуде двојезичну наставу засновану на CLIL (енг. *Content and Language*

¹ Вест о планираном укидању школских предмета у Финској доступна на <https://www.ladepeche.fr/article/2018/05/03/2791139-bientot-la-fin-des-matieres-scolaires-pour-les-petits-finlandais.html> [приступљено страници 10. 6. 2019.]

Integrated Learning) приступу (нпр. ОШ „Владислав Рибникар”, Трећа београдска гимназија), где ученици од 55% до 70% од укупног фонда часова на годишњем нивоу прате на страном језику (на француском у случају поменутих огледних основних школа, односно француском и италијанском језику у Трећој београдској гимназији), и то почев од школске 2004/2005. године (Zavišín, 2015: 173). Билингвална настава језика почива „на замисли да се језик на часу користи као стварно, а не симулирано средство споразумевања [...] чиме ученици стичу виши ниво компетенције него путем класичне наставе страног језика” (Дурбаба, 2011: 223–224). Пре скоро две деценије објављен је *Заједнички европски оквир* Савета Европе (фр. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2001), који пропагира целоживотно учење страних језика и акциону перспективу као еклектични метод, чији је циљ оспособљавање ученика за комуникацију у реалном свету. Међутим, у пракси се често, парадоксално, и даље инсистира на учењу граматичких садржаја, те вокабулара уско везаног за синтетичке, неаутентичне текстове у уџбенику. Ова пракса у великој је мери наслеђе традиционалне методе у настави страних језика, актуелне крајем 19. и у првој половини 20. века.

У уводном чланку зборника посвећеног различитим теоријским и методолошким постулатима интердисциплинарности у образовању, П. Периг Кијело и Ф. Дарбеле полазе од поменутог рада Ж. Пијажеа из 1973. године, правећи дистинкцију између позитивистичког приступа и интердисциплинарне и трансдисциплинарне парадигме у науци, чији је главни циљ и исходиште целовито сагледавање и решавање проблема, без обзира на научни домен. У складу са теоријама друштвеног конструктивизма и комплексности, аутори интердисциплинарну парадигму у образовању дефинишу као процес (ко-)конструкције знања, где наставник и ученици делују у циљу остварења заједничког циља. За добру имплементацију интердисциплинарног приступа потребно је узети у обзир хетерогеност и комплексност самог људског постојања, као и тековина науке и друштва којем припадамо (Perrig-Chiello & Darbellay, 2002: 15).

Осим тога, потребно је имати на уму да је овај интерактивни процес обавезно предодређен контекстом, временским, просторним, социолошким. Управо због тога, аутори чланка као илустрацију ових сложених међузависности наводе и чувени педагошки троугао, чији је творац Канађанин Лежандр (Слика 1). Њега чине три саставна чиниоца: наставник (фр. *enseignant*), ученик (фр. *apprenant*) и знања (фр. *savoirs*). Ниједан од датих чинилаца не постоји независно од другог, нити је унапред одређен сам по себи, већ се обавезно мења и прилагођава специфичној ситуацији (Perrig-Chiello & Darbellay, 2002: 16).



Слика 1. Педагошки троугао
(Perrig-Chiello & Darbellay, 2002: 16)

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНА ПАРАДИГМА У ОБРАЗОВАЊУ

Будући да постоји велики број дефиниција интердисциплинарности, тешко је одредити једну која би обухватила све њене карактеристике. Често се она дефинише као метод чија примена омогућује целовито сагледавање комплексних сегмената стварности, и то са више тачака гледишта. И. Леноар сматра да је интердисциплинарност инструмент, односно „медијум” (Lenoir, 2013: 71). Другим речима, интердисциплинарност у образовању не треба да буде циљ, већ средство које помаже у стицању и примени нових знања. И не само то, она представља нужни предуслов за развој критичког мишљења код ученика (Lenoir, 2013; Lenoir, 2015). Тако схваћена, интердисциплинарност представља сложени когнитивни процес, чије је крајње исходиште стицање компетенција које ће ученицима помоћи при решавању разноврсних проблема.

Говорећи о разлозима за имплементацију интердисциплинарности у образовном систему, поменути аутор упозорава да ову парадигму никако не треба тумачити као неку врсту пролазне моде. Она је заправо предодређена самом природном и друштвеном реалношћу. За ученике је кључно да разумеју да сваки од домена са којима се срећу током школовања улази у шире односе каузалности и међуповезаности (Lenoir, 2013). Када је реч о настави страних језика, ова парадигма веома је пожељна, јер повећава степен компетентности ученика и самим тим природност у комуникацији.

Како би интердисциплинарност била успешно примењена у настави, неопходно је постојање чврсте сарадње између институција, односно административног лидерства (пре свега надлежног Министарства), те снажног и поштованог лидера унутар интересне заједнице (најчешће је то наставник), способног да руководи групом (у школским условима, одељењем) у којој сви имају заједничке циљеве, а чији рад почива на међусобној сарадњи, поштовању туђег мишљења и мултидимензионалном сагледавању и решавању проблема (Lenoir, 2013; Filipović, 2015). Крајње исходиште јесте стицање дивергентног мишљења, те повезивање градива из више научних дисциплина, што коначно може повећати мотивацију ученика приликом усвајања страног језика.

АКЦИОНА ПЕРСПЕКТИВА И ПЕДАГОГИЈА ПРОЈЕКТА

Савремене теорије у дидактици наставе страних језика изразито су еkleктичног карактера, будући да се од свих претходних дидактичких праваца и методологија узима оно најпогодније, а све то у циљу примене изразито прагматичког приступа, усмереног ка контекстуализованом учењу језика (Robert, Rosen & Reinhardt, 2011: 97). То је случај и са методом акционе перспективе, која је у потпуности посвећена остварењу практичних циљева. У односу на комуникативни приступ, данас је у настави страних језика потребно ићи корак даље: не само да је потребно комуницирати на страном језику, већ је неопходно користити га као средство стварне, несимулиране комуникације, то јест усмерити се на деловање на страном језику. У том смислу, свака наставна јединица треба да буде усмерена ка решавању одређеног задатка, подређеног остварењу аутентичног и опипљивог пројекта (Conseil del' Europe, 2001: 15–16). Према томе, далеко иза ученика остаје механичко усвајање првенствено граматичких структура страног језика, што је карактеристика монодисциплинарног приступа језику као затвореној структури правила и изузетака од истих.

Према П. Периг-Кијело и Ф. Дарбелеу, акциона перспектива изузетно је погодна за имплементацију интердисциплинарних садржаја у настави (Perrig-Chiello & Darbellay, 2002: 27). За успешно обављање аутентичних задатка важно је испоштовати неколико корака: јасно дефинисати дидактичке и педагошке циљеве, пажљиво испланирати етапе рада (ко ради, зашто, како, због чега?), реализовати конкретне задатке, те извршити евалуацију пројекта у целини и његовог доприноса у свакодневној комуникацији. Овај приступ суштински се разликује од сагледавања језика као апстрактног система. Скупа узевши, адекватном применом педагогије пројекта ученици остварују слободу, спонтаност и природност у изражавању, повећавајући тако мотивацију за даљим учењем страног језика, које се у идеалном случају наставља током читавог живота.

ИСТРАЖИВАЊА НА ТЕМУ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТИ У НАСТАВИ КОД НАС

Пре десетак година под окриљем Института за педагошка истраживања у Београду спроведено је лонгитудинално истраживање у трајању од четири године, које је имало за циљ побољшање стратегија за подстицање креативности и интердисциплинарног повезивања наставних садржаја. У раду експерименталне групе, у чијој су настави били интегрисани интердисциплинарни садржаји, утврђен је пораст креативности и унутрашње мотивације код деце, као и склоност ка преузимању одговорности (Шефер и Радишић, 2010: 207). Имајући у виду позитивне резултате које је овакав вид наставе донео, сачињен је и модел за обуку наставника путем семинара. Потом је приликом обуке наставника спроведено неколико истраживања квантитативног карактера у циљу одређивања заступљености интердисциплинарности у српском образовном систему. Према датом истраживању, већина испитаних наставника (83, 47%) сматрала је да је „могуће интердисциплинарно организовати наставу у дисциплинарно организованом образовном систему, [али] мало је њих који сматрају да је то могуће у потпуности” (Шефер и Радишић, 2010: 212). Као један од главних разлога, наведена је неусаглашеност наставних програма и уџбеника, често интрадисциплинарно обележених, те ауторке сугеришу „писцима програма и уџбеника да међусобно комуницирају [...] како би интердисциплинарно и тематско планирање било у већој мери могуће” (Шефер и Радишић, 2010: 213).

Коначно, подаци до којих су дошла емпиријска истраживања саветника и сарадника Института за педагошка истраживања у Београду, поклапају се са претходно изнетим констатацијама. Дакле, да би интердисциплинарна настава (бар у неким својим аспектима) заиста заживела у што већем броју школа, од велике је важности постојање чврсте сарадње између образовних менаџера, тј. органа власти, дидактичара, аутора уџбеника и школских програма, те наставног кадра. Битно је и обезбедити континуирано и квалитетно усавршавање наставника, како би били у току са иновацијама из матичних области, али и са општим кретањима у савременој дидактици која, као што је показано, у великој мери почива на интердисциплинарном, конструктивистичком, контекстуално условљеном приступу.

ИЗБОР И АНАЛИЗА ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИХ САДРЖАЈА ЗАСТУПЉЕНИХ У УЏБЕНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У наставку рада посветићемо се квалитативној анализи заступљености интердисциплинарних садржаја на корпусу који чине два уџбеника француског језика одобрена од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја.² У питању су уџбеници предвиђени за почетни ниво учења француског језика: *Club ados 1* (објављен 2013. године, адаптиран за потребе српских ученика 2018.) и *Nouveau Pixel 1* (унапређена верзија претходног уџбеника *Pixel 1*, објављена 2016. године). Дакле, обе публикације новијег су датума и следе препоруке Савета Европе, односно методу акционе перспективе.

Club ados 1 први пут се нашао на листи одобрених уџбеника решењем Министарства од 25.4.2018., те је у употреби почев од школске 2018/2019. Реч је о издању куће Editions Maison des langues, намењеном за почетни ниво учења француског као страног језика (A1). На сајту издавача налазимо и податак о усаглашености садржаја које читава серија уџбеника нуди (*Club ados 2* – A2.1. ниво; *Club ados 3* – A2.2. ниво; *Club ados 4* – B1 ниво) са педагогијом пројекта, односно акционом перспективом. Ради се о „мотивишућем“ уџбенику који подстиче конкретну примену знања, јасно напредовање, и то све укључујући савремене социокултурне и интердисциплинарне садржаје. Аутори обећавају да је у питању публикација прилагођена потребама ученика, која води ка брзој и ефикасној примени знања.³

Када је реч о првом уџбенику из ове серије, поред неизоставних граматичких, лексичких и фонолошких садржаја, односно вежби, свако поглавље нуди завршне мини-пројекте за групни рад. Нашу пажњу закупили су стране на крају сваког од поглавља, које се односе на интердисциплинарне активности. Тематске целине под насловом *J'utilise le français pour la classe de...* (*Користим француски на часовима...*) ученицима омогућавају повезивање стечених знања са градивом из других школских предмета. Иако је овај задатак веома изазован за ученике који се први пут сусрећу са француским језиком, дати предлошци показују да је укључивање интердисциплинарних садржаја могуће и на почетном нивоу учења страног језика. У наставку дајемо преглед тематских интердисциплинарних садржаја заступљених у уџбенику *Club ados 1*.

² <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/12/KATALOG-ODOBRENIH-UD%C5%BDBENIKA-1.-i-5.-razred-NOVO-Vul.docx> [приступљено страници 15. 6. 2019.]

³ <https://www.emdl.fr/file/catalogue/adolescents/club-dos> [приступљено страници 15. 6. 2019.]

Табела 1. Тематски преглед интердисциплинарних садржаја –
Club ados 1

1. Mathématiques (arithmétique et géométrie) / Математика (аритметика и геометрија)	Бројеви 0–50; операције сабирања, одузимања, множења и једнакости на француском (+ <i>plus</i> , – <i>moins</i> , <i>x fois</i> , = <i>égal</i>); геометријска лексика (<i>carré</i> – квадрат, <i>rectangle</i> – правоугаоник, <i>triangle</i> – троугао, <i>rond</i> – круг, <i>hexagone</i> – шестоугао);
2. Art / Ликовна култура (уметност)	Боје и геометријски облици (обнављање); именице и глаголи из лексичког поља сликарства (<i>palette</i> – палета, <i>brosse</i> – четка <i>pinceau</i> – четкица, <i>peindre</i> – сликати, <i>dessiner</i> – цртати);
3. Sciences de la Vie et de la Terre / Свет око нас, биологија	Опис сурог орла (фр. <i>aigleroyal</i>): делови тела (<i>bec</i> – кљун, <i>œil</i> – око, <i>aile</i> – крило, <i>plumes</i> – перје, <i>queue</i> – <i>pen</i>), димензије (<i>taille</i> – величина, <i>poids</i> – тежина), исхрана (<i>serpent</i> – змија, <i>marmotte</i> – мрмот, <i>lapin</i> – зец), географска распрострањеност;
4. Éducation physique et sportive (EPS) / Физичко васпитање	Лексика везана за спортове; социокултурни садржаји – омиљени спортови Француза; професионални спортисти, спортске дворане;
5. Éducation civique / Грађанско васпитање	Правила понашања у саобраћају (<i>règles decirculation</i>); саобраћајни знаци (<i>panneaux de signalisation</i>);
6. Géographie / Географија	Карта Француске; подела на регионе и департмане; социокултурни садржаји (туристичка понуда Француске); називи континената, држава и градова.

Када је реч о лингвистичкој компетенцији, акценат је на лексички, и то у оној мери у којој она фаворизује интердисциплинарно повезивање градива. С друге стране, граматичка компетенција стиче се кроз различите вежбе које нуди свака од лекција, док је на странама посвећеним интердисциплинарном повезивању рад на лексичкој компетенцији доминантан. И заиста, учење речи и њихових специфичних значења и употребних вредности представља захтеван и изазован задатак. Број граматичких правила је коначан, док специфична значења настају сваког дана. Потребно је истаћи да погрешно употребљен глаголски облик неће ометати комуникацију у истој мери као погрешно употребљена реч (Дурбаба, 2011: 168–169). Чињеница да се у овом уџбенику велика пажња посвећује стицању лексичке лингвистичке компетенције, у потпуности је у складу са препорукама *Заједничког европског оквира*, који у први план ставља феномен плурилингвизма, односно говорника који не тежи идеалном познавању једног језика, већ остварењу парцијалне комуникативне компетенције на више језика, у зависности од личних

или професионалних потреба, те мотивације (Conseil del' Europe, 2001: 106). Према томе, далеко иза ученика и наставника остаје традиционални граматичко-преводни метод, у чијем су фокусу биле пре свега граматичке структуре. Како је већ истакнуто, неопходно је језику приступити као отвореном систему који улази у интеракције са свим чиниоцима друштва, различитим професионалним и научним доменима и слично. Сходно томе, може се закључити да овај уџбеник у потпуности прати препоруке *Заједничког европског оквира*. У првом поглављу, уместо да се бројеви уче напамет, аутори предлажу учење бројева уз основне математичке операције сабирања, одузимања и множења, као и њихово писано и усмено понављање: $19 \times 2 = 38$ – *dix-neuf fois deux égal trente-huit* (Combriat & Coppola, 2013: 27). Мишљења смо да је дата вежба веома подстицајна за ученике, имајући у виду да се њоме избегава учење бројева напамет, што би за негативну последицу могло имати, примера ради, немогућност присећања бројева изван низа.

Прагматички циљеви овог уџбеника тесно су повезани са стицањем социокултурне компетенције. Поред интердисциплинарних садржаја, овај уџбеник нуди и својеврстан магазин на крају сваког поглавља (Mag² Ados), који путем квизова, анкета, репортажа и илустрација уводи ученике у франкофони свет, али и шире. Тако на крају поменутог првог поглавља ученици упознају неке од најпознатијих симбола Француске, као што су Ајфелов торањ, галски петао, гастрономски специјалитети, а ту је и географска карта Француске са поделом на регионе и департмане. Како лекције одмичу, ученици се постепено упознају са другим франкофоним дестинацијама, нпр. главним градом Европске уније, Бриселом (Combriat & Coppola, 2013: 100–101). Кроз репортажу и квиз посвећен овом граду, они се фамилијаризују са европским симболима, вредностима и другим географско-историјским, али и познатим културолошким карактеристикама. На поменутим странама налази се и карта Европске уније са јасно назначеним државама чланицама, заставом, химном и девизом ЕУ („Unie dans la diversité”). Једно од питања односи се на земље са којима се граничи Белгија, што ученици погађају на основу предлошка у виду политичке карте Европе. О подстицању идеала плурилингвизма сведочи и истичање језичког диверзитета који карактерише неке од франкофоних земаља (на пример, Белгију и Швајцарску, где се званично користе три, односно четири језика). На крају дате лекције, од ученика се тражи да самостално на интернету пронађу списак свих земаља чланица Европске уније на француском језику (Combriat & Coppola, 2013: 101). На тај начин, кроз учење страног језика, ученици мобилишу знања из географије и информатике, а ради се и на унапређењу њихове опште културе, не само на страном, већ и на матерњем језику. Коначно, тиме се оспособљавају и за интеркултурни дијалог, као и евентуалну размену искустава у будућности са вршњацима из франкофоних земаља. Уџбеник је иначе богат вежбама заснованим на поређењу култура франкофоних земаља и културе земље из које ученици долазе, у нашем случају Србије.

Последње, шесто поглавље уџбеника у потпуности је прожето интердисциплинарним и интеркултурним садржајима. Пажња је усмерена ка усвајању лексике посвећене годишњим добрима, облицима рељефа, временским приликама, али и различитим туристичким дестинацијама. Након што су истражили карте Француске и европског континента, у овом су поглављу ученици пред већим изазовом: упознају се са називима континента, одређених држава, главних градова и националности (нпр. *les Amériques – les États-Unis – les Américains*). Овде су граматички садржаји доведени у везу са социокултурним: употреба одређеног и сажетог члана испред назива држава, изостављање члана испред назива градова, итд. Од уџбеника француског језика могло би се очекивати да буде оријентисан првенствено ка француској цивилизацији, или бар у већој мери франкофоним земљама, но дато је поглавље доказ да су његови аутори отишли корак даље. Леп пример позивања на општу културу и екстралингвистичка знања ученика јесу илустрације на којима се налазе познати светски историјски и туристички споменици (Combriat & Coppola, 2013: 109). Наиме, потребно је илустрације повезати са именима и националностима особа: тако је дечак Пјотр из Москве представљен на Црвеном тргу испред Храма Светог Василија Блаженог, девојчица Анке вози бицикл по непрегледним пољима лала и равницама Холандије, а Италијан Фабио усликан је испред кривог торња у Пизи.

Један од занимљивијих пројеката јесте и онај у коме су ученици охрабрени да представе себе једном замишљеном или стварном интернет другу, и то тако што ће описати себе, своју земљу, школу, другове или породицу. Интеркултурни дијалог у служби је стицања не само лингвистичке, већ и социокултурне компетенције: о томе јасно сведочи и репортажа о животу адолесцената на Мадагаскару (Combriat & Coppola, 2013: 118). Овим путем, повећава се и ниво толеранције, прихватања другог и другачијег од себе. Полазећи од Пиренових ставова, Ј. Брајовић говори о великом значају припреме за разумевање другачијег од себе, али и за живот, рад и деловање са њим (Braјović, 2016: 123). Настава страног језика право је место за интегрисање социокултурних садржаја и јачање дијалога међу културама. Све то је, коначно, уско повезано и са теоријама друштвеног конструктивизма, али и феноменом глобализације, који почива на брисању граница између држава, нација, вера и култура. Мишљења смо да су ове вредности у уџбенику адекватно прилагођене узрасту и знањима ученика, који на крају прве године учења француског имају углавном између 11 и 12 година.

Други уџбеник који ће нам пружити увид у заступљеност интердисциплинарних садржаја у настави француског језика такође је одобрен од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја за употребу у 5. разреду основне школе, решењем од 26.4.2018. Реч је о методи *Nouveau Pixel 1*, ауторке К. Фавре, издавачке куће CLE International. Нова, побољшана верзија овог уџбеника датира из 2016. године. Ауторка и издавач истичу да је ова метода усаглашена са акционом перспективом и прилагођена А1 нивоу према

Заједничком европском оквиру Савета Европе. У складу са препорукама, ова верзија узима у обзир посебне потребе ученика, њихове различитости и интересовања, те пружа мотивишући уџбеник тематски близак њиховом узрасту. Као и у случају претходно анализираних метода *Club ados 1*, наглашена је неопходност деловања на страном језику, односно његове контекстуализоване употребе у конкретним ситуацијама. Такође, на полеђини уџбеника налазимо и податак да је посебна пажња усмерена ка трансдисциплинарном повезивању градива, те усвајању социокултурних садржаја.

Будући да су граматички, лексички и тематски садржаји веома слични онима из уџбеника *Club ados 1*, усредсредимо се превасходно на анализу новитета у представљању интердисциплинарних и социокултурних садржаја. Већ први поглед на тематске целине открива да је овај уџбеник у значајнијој мери усмерен ка упознавању са цивилизацијом Француске и других франкофоних земаља, а мање са нефранкофоним културама и нацијама. Иако поглавља методе *Nouveau Pixel 1* не доносе сличне интердисциплинарне пасаже, као што је то случај са онима у *Club ados 1*, они су распоређени по читавом уџбенику. Најчешће су у служби поређења култура франкофоних земаља и земље ученика, али и стицања социокултурне и прагматичке компетенције.

Прво интердисциплинарно повезивање знања срећемо већ у уводном поглављу, приликом учења француског алфабета, где су дата почетна слова познатих светских градова, већином са франкофоних подручја: „А comme Alger, В comme Bruxelles, С comme Casablanca, D comme Dakar...” (Favret, 2016: 7). Од ученика се тражи да на карти Франкофоније (која се налази на унутрашњим корицама уџбеника), пронађу пет нефранкофоних земаља, што је уједно прилика да учење страног језика повежу са знањима из географије или искуствима са личних путовања. Осим тога, читав уџбеник охрабрује интерактивно учење страног језика путем различитих интернет платформи. Поједина поглавља као завршне пројекте предлажу креирање блогова, у складу са обрађеном лексиком: представљање замишљеног, другачијег колежа (у француском систему реч је о вишим разредима основне школе), блог о најдражим хобијима и ваншколским активностима, представљање свог града на француском језику и, коначно, представљање и описивање пет различитих држава. Будући да су садашње генерације ученика већ увелико упознате са креирањем садржаја на интернету, те коришћењем друштвених мрежа, слични завршни пројекти могу бити изузетно подстицајни.

Интердисциплинарно повезивање градива вероватно је најизраженије у последњем, шестом поглављу (Favret, 2016: 69–80), у коме се обрађује лексика везана за делове дана и сате, стране света, годишња доба и временске услове, националности и државе. Посебно је интересантан предлог у виду размене порука између Францускиње Адел из Марсеја и Бразилца Нелсона из града Куртиба на југу Бразила. Њихов разговор усмерен је ка описивању временских прилика у поменутим градовима, израчунавању разлике између временских

зона (фр. *décalagehoraire*), а указује се и на разлику у годишњим добима на северној и јужној Земљиној хемисфери (док је у Куртиби на југу Бразила прохладна и кишовита зима, у Марсеју је лето). У једном од вежбања могу се спојити знања из географије, математике и француског језика, и то израчунавањем временске разлике између Брисела, Ханоя и Њујорка (Favret, 2016: 72–73). Будући да се у овом поглављу, поред лексике везане за временске услове, обрађују и називи држава, језика и националности, посебно је занимљив завршни пројекат ове књиге, у коме се ученици деле у пет група, при чему ће свака представити по једну државу (Favret, 2016: 80). Према нашем мишљењу, овај колективни пројекат у потпуности испуњава препоруке акционе перспективе, односно педагогије пројекта. Будући да је интердисциплинарно обележен, ученицима пружа прилику да повежу учење страног језика са знањима из географије (стране света, климатски услови, временске зоне, државе, њихове престонице), математике (временска разлика, израчунавање температуре ваздуха, поређење температуре у Целзијусовим и Фаренхајтовим степенима), али и информатике, имајући у виду да је потребно да на предложеним француским интернет страницама сами пронађу тражене податке. Уједно, овај пројекат у служби је остварења конкретних и подстицајних задатака, и то јачањем групног рада и кооперације, при чему сваки члан групе даје свој допринос, те активно учествује у процесу стицања знања и побољшања нивоа познавања страног језика. Све су то, на крају крајева, захтеви на којима почивају учење и настава живих језика данас.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Истраживањем заступљености интердисциплинарних садржаја у неким од уџбеника који се користе у настави француског као страног језика у Србији, покушали смо да укажемо на добробити повезивања градива и мобилизације екстралингвистичких знања ученика, и то од почетног нивоа учења страног језика. У складу са методолошким оквиром акционе перспективе и потребом за „деловањем” на страном језику, ученици се од најранијег периода учења охрабрују да страни језик сагледавају као реалистично средство општења. Анализирани уџбеници богати су садржајима који омогућују позивање на општа знања ученика. Чињеница да се у датим интердисциплинарним пасажима првенство даје стицању лексичке лингвистичке компетенције, те прагматичких циљева, говори у прилог јачања идеје плурилингвизма, као и делимично компетентног говорника више страних језика. Познавање више од једног страног језика императив је савременог доба: без обзира на то којим ће се занимањем ученици у будућности бавити, сигурно ће имати прилику да примене у пракси познавање страних језика. Осим тога, интердисциплинарни, тематски приступ учењу доприноси и јачању толеранције и подстицању интеркултурног дијалога, на којем почивају сва модерна друштва.

Скупа узевши, ученик упознат са интердисциплинарном парадигмом може касније применити нова знања и на друге области, и то не само у школским условима. Важно је имати на уму да је, налик акционој перспективи, интердисциплинарни метод еклектичан: отворен је за најразличитије теоријске и практичне поставке, а затворен за интрадисциплинарне и догматизоване приступе у проучавању сложених проблема и појава које карактеришу саму бит људског постојања. Коначно, у циљу добијања бољег увида у позитивне ефекте интердисциплинарног повезивања наставних садржаја, сматрамо да би у будућности било пожељно проширити постојеће истраживање на читаву серију анализираних уџбеника (*Club ados* 1 – 4; *Nouveau Pixel* 1 – 4), како бисмо прецизније сагледали развојни ток и достигнућа ученика.

Извори

- Favret, C. (2016). *Nouveau Pixel 1*. Paris: CLE International.
Combriat, A. & Coppola, K. (2013). *ClubAdos 1*. Paris: Éditions Maisondes Langues.

Литература

- Brajović, J. (2016). Književnost kao deo sociokulturnih sadržaja u učenju i nastavi mladih i odraslih: primer francuskog kao stranog jezika. *Andragoške studije*, 2, 111–128.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Zavišin, K. (2017). Nastava jezičkih i nejezičkih sadržaja na stranom jeziku – predlog modela kursa za usavršavanje nastavnika u CLIL kontekstu. *Analiza Filološkog fakulteta*, 29(1), 165–181.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, I(1), 51–86.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école?. *Les Cahiers pédagogiques*, 1–8. Retrieved May 30, 2019 from the World Wide Web https://www.cahierspedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf.
- Perrig-Chiello, P. & Darbellay, F. (2002). Inter-ettransdisciplinarité: conceptset méthodes. In P. Perrig-Chiello & F. Darbellay (eds.): *Qu'est-ce que c'est l'interdisciplinarité? Les nouveaux défis de l'enseignement* (13–34). Lausanne: Éditions Réalités sociales.
- Piaget, J. (1973). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *Bulletin Uni-information*, 31, 4–8.

- Robert, J. P., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE: Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Filipović, J. (2015). *Transdisciplinary Approach to Language Study: The Complexity Theory Perspective*. (Pre-final proof version). London: Pgrave MacMillan.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Шефер, Ј. и Радишић, Ј. (2010). Креативност и интердисциплинарност у нашој настави. *Настава и васпитање*, 59(2), 205–223.

Andjela D. Vasiljević

University of Belgrade, Faculty of Philology

**INTEGRATION OF INTERDISCIPLINARY CONTENT IN THE
DIDACTICS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE:
BETWEEN THEORY AND PRACTICE**

Summary

Influenced by the theory of complexity and the theory of social constructivism, contemporary teaching privileges interactions between two or more epistemological domains. Therefore there is the importance of the interdisciplinary paradigm in teaching.

The purpose of our work is to point out at some of the benefits that the integration of interdisciplinary content can bring to the teaching of French as a foreign language, having in mind that the interactive approach can increase learners' motivation and encourage context and task-based learning, which are one of the main instructions of the action-oriented approach. Based on the qualitative method, our paper analyses the coverage of interdisciplinary content in two A1 level students' books of French used in the Serbian education system. Being inspired by Content and Language Integrated Learning approach, we propose the application of some of its models in the teaching of French as a second language, in communities where it is impossible to implement the bilingual teaching of non-language courses.

On a final note, this multidimensional approach to the teaching process responds to the needs of contemporary societies, which are based on the plurilingual and the pluricultural competence, both strongly recommended by the *Common European Framework of Reference for Languages* of the European Council.

Key words: *interdisciplinary paradigm, foreign language didactics, action-oriented approach, French as a foreign language.*

Роберт Боњковски*
Шлески универзитет у Катовицама, Пољска

СЛОЖЕНИЦЕ И ПОЛУСЛОЖЕНИЦЕ У СРПСКОМ ЖАРГОНУ – ГЛОТОДИДАКТИЧКИ ПРОБЛЕМ ПРИ УЧЕЊУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ (НА ПРИМЕРУ ПОЉСКИХ СТУДЕНАТА СРБИСТИКЕ)

Апстракт: Проблем обраде сложеница и полусложеница у жаргону при учењу српског језика као страног може да буде разматран на неколико начина. У раду је представљен један од приступа, који подрезује следеће кораке: место које заузимају сложенице и полусложенице у српском жаргону, проблем дефинисања жаргона и/или фамилијарног језика, као и разлике у схватању тог проблема у пољској и српској лингвистичкој терминологији. Пошто сложенице и полусложенице које припадају овој врсти језика обухватају разнолике конструкције с првим делом саставнице, у овом раду, због ограниченог простора, посматрају се сложенице и полусложенице с првом именичком саставницом. Представљени аналитички примери обухватају српске и пољске дефиниције жаргонизама, начин њихове творбе и, преузете, пре свега с интернетских блогова и форума, примере конкретне, стварне употребе у тексту. Такав приступ проблему је, чини се, најпогоднији при учењу српског језика као страног и најповољнији при усвајању српских жаргонизама у облику сложеница и полусложеница.

Кључне речи: *сложенице, полусложенице, српски као страни језик, фразеологизми, жаргон.*

УВОД

Мишљење да је приликом учења страног језика нужно полазити од језика који се практички користи у свакодневним ситуацијама, налази се у уводима бројних уџбеника за језик као страни. Такви уџбеници обилују текстовима и дијалозима написаним језиком који је близак свакодневном, говорном, фамилијарном језику, што кореспондира са циљем уџбеника – током учења упознавати страни језик преко неформалног језика свакодневне комуникације и примера који се употребљавају у конкретним животним и неким

* robert.bonkowski@us.edu.pl

специфичним ситуацијама (Skudrzyk, 1994: 4). Такав језик, наравно, садржи и велики број творбених неологизама, на шта лектор мора обратити пажњу.

Творбени неологизми, које улазе у поткласу лексичких неологизама, јесу речи које су грађене од неке творбене основе или творбених основа на подручју неког језика (Sękowska, 2012: 98). У лингвистичкој литератури постоји разлика између номинативних неологизама (оних које означавају нове појмове) и експресивних неологизама (оних који изражавају оцену, вредновање, емоције). Пошто су неологизми у језику релативан слој, често везан за неку епоху, нису језички стабилни и не налазе се у речницима стандардног језика. С временом се или стабилизују у језику или губе. На основу мишљења пољских лингвиста, највише нових творбених формација у пољском језику налази се у класи именица, а најпопуларније деривационе технике јесу суфиксација и творба сложеница (Jadacka, 2001: 75–76). Сличну тенденцију уочавамо такође и у српском фамилијарном језику.

Уочљива експанзија жаргонизама у државама у којима су се у последњој деценији прошлог века десиле значајне друштвене и политичке промене, предмет је интересовања многих лингвиста. Бројни пољски, српски, руски и бугарски научни часописи доказују актуелност проблема (Sotirov, Mostowska & Mokrzycka, 2011: 7) и мишљења су да је ова појава:

„charakterystyczna dla sytuacji językowych, które nacechowane są nieoficjalnością interakcji, względną spontanicznością mowy, dialogowością, bezpośredniością kontaktu, skróconym dystansem społecznym między rozmówcami, czyli dla werbalnej komunikacji przebiegającej w ramach pierwotnych grup społecznych, tzw. komunikacji kapilarnej” (Sotirov, Mostowska & Mokrzycka, 2011: 9).¹

Будући да је ова појава карактеристична и за српски језик, потребно је на њу обратити већу пажњу на часовима српског језика као страног.

Српска лингвистичка терминологија, чини се, поистовећује термине *свакодневни говор/фамилијарни језик* и *жаргон*, *сленг* и/или *шатровачки говор*, што потврђују наслови радова српских аутора (како речника, тако и научних чланака) који се баве овим проблемом. Иако су, углавном, у вези са фамилијарним говором, у наслову садрже термин *жаргон*². Узимајући то као референтну тачку, српски жаргон карактерише низ особина, које могу да се сведу на: 1) значењско проширење стандардно-језичких лексема; 2) деривацију уз помоћ неплодних суфикса у стандардном језику, али веома плодних у

¹ „Карактеристична за језичке ситуације, које се одликују неформалношћу интеракције, релативном спонтаношћу говора, дијалогизмом, непосредношћу (директношћу) контакта, скраћеном друштвеном дистанцом међу говорницима, то јест за вербалну комуникацију која се одвија у оквирима првобитних друштвених група, тзв. капиларну комуникацију” (превод – Р. Боњковски).

² Изузетак чини *Речник урбане свакодневнице* Симе Ђирковића (С. Ђирковић, *Речник урбане свакодневнице*, HESPERIAedu, Београд, 2011).

жаргону, који су карактеристични за ту врсту језика – то значи творбу жаргонизама; 3) преметање слогова (метатезу); 4) комбиновање поступака 2. и 3. (то јест деривације и метатезе); 5) скраћивање стандарднојезичких речи (апокопе, синкопе, аферазе); 6) посуђивање и честу употребу позајмљеница, понајвише из енглескога (али и из других језика такође); 7) изразито честу творбу вулгаризама (Samardžija i Selak, 2001: 766–767) и 8) сложенице и полусложенице.

СЛОЖЕНИЦЕ И ПОЛУСЛОЖЕНИЦЕ У СРПСКОМ ЖАРГОНУ

Језичка грађа доступна је у бројним савременим речницима српског жаргона, који се најчешће базирају на речнику Петрита Имамијега (Imami, 2007). На основу творбе српских жаргона, могуће је, с једне стране, уочити праве сложенице (*composita*), то јест оне које су настале путем спајања неколико самосталних речи у једну целину (при чему само значење сложенице произлази из суме значења њених сегмената – саставница) (Grzegorzczukowa et al., 1984: 396; Tokarz, 1970: 192–222), и с друге стране, полусложенице, које су блиске сложеницама, али и синтагмама. Формације овог типа у пољској номенклатури чине праве сложенице, то јест сложене речи, у којим две творбене основе јесу повезане формантом (интерфиксом), док у српском језику те интерфиксе углавном представљају форманти: -o-, -i-, -e- и сл. Надаље, полусложенице у пољском језику су сложене речи, настале спајањем тематских основа без употребе конекторских елемената, то јест интерфикса. У српском језику, међутим, полусложенице могу да имају запис с конектором [-] или могу да буду написане с употребом конектора, при чему њихов формални облик личи на фразеологизам³. Разлика између једних и других јесте у томе да се прва саставница тако написане полусложенице не деклинира. „Prema tome, može se reći da su polusloženice, zapravo, sveze dviju imenica, od kojih prva atributno određuje drugu i ne sklanja se, niti se u takvoj svezi može sklanjati, a obje imenice zadržavaju svoj naglasak” (Barić i Malić, 1976–1977: 92). Осим тога, за разлику од фразеологизама, у састав полусложеница улазе две именичке

³ По Еугенији Барић и Драгици Малић само писање с цртицом (-) узрокује у српском и хрватском језику схватање таквих формација у категорију полусложеница (Barić i Malić, 1976–1977, 90–104). Ипак, посматрањем савремене ситуације – брзог настајања ових формација у српском (и не само српском) фамилијарном језику (које још не бележе речници стандардног језика) – можемо запазити често губљење цртице (-), што додатно условљава да се посматрају као полусложенице. Појава губљења цртице у писању полусложеница посебно је уочљива на интернетским форумима и друштвеним веб-страницама. С једне стране, корисници таквих портала често не познају довољно ортографију. Други проблем који се појављује у вези с тиме јесте журба и немарност корисника који објављују своје текстове и мишљења. Овај је проблем ипак глобалне природе, наравно, повезан је и са културом језика.

саставнице, од чега најмање једна (прва) може да буде страног порекла. Карактеристичне особине српских полусложеница могу се свести на тачке:

- а) атрибутност прве именичке саставнице према другој;
- б) недеklinирање прве именичке саставнице;
- в) задржање нагласка у свакој саставници;
- г) синтактичка целина (јединство);
- д) стилистичка вредност (Barić, Malić, 1976–1977: 90–104).

Овакав приступ омогућује да се одреди именичка сложеница, у којој први део саставнице може да буде⁴:

- именица⁵ (нпр.: *срцоломац*, *шверц-комерц* и сл.);
- придев (нпр.: *глупсон* и сл.);
- глагол (нпр.: *плачипичка* и сл.);
- број (нпр.: *двособњак* и сл.);
- прилог (нпр.: *радодајка*, *џаб-џабе* и сл.);
- творбени домаћи префикс – префиксоид (нпр.: *дојебник* и сл.);
- префикс суперлатива *нај-* (нпр.: *најфренд*, *најфаца* и сл.) и
- страни префиксоид *супер-* (нпр.: *суперкул*, *суперсрање* и сл.).

У саставу композицијских формација у већини се налазе елементи (творбене основе) лексема које се семантички односе на опцене речи (вулгаризме) – углавном на интимне делове тела, сферу повезану са полом и инконтиненцију (телесне функције). Сложенице с таквим коренима ипак могу да означују разнолике особине карактера, припадност, уређаје или чак и степен интензитета, а њихова творба и популарност у вокабулару у фамилијарном језику (овде: жаргону) само потврђује креативност њихових аутора, као и жељу за сликовитим приказом ствари, појава и, пре свега, људских особина.

Проблем сложеница и полусложеница у српском жаргону у настави српског језика као страног може да буде дефинисан, разматран и увежбан на једном часу (обично за више часова нема времена). Учење српских жаргонских сложеница и полусложеница мора да обухвата два сегмента: први – увод, који укључује изношење опште лингвистичке дефиниције жаргона, начина творбе жаргона у српском језику (уз наведене примере), увид у доступну литературу на српском језику (научне монографије, чланци, речници) – и други део, који

⁴ Семантика именичких сложеница омогућује њихову поделу на егзоцентричке сложенице (које нису хипоними друге саставнице, већ су значењске главе имплицитне) и ендоцентричке сложенице (то јест, сложенице с њеном другом саставницом, која је у наизменичној функцији назива дефинисаног предмета) (*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 2003: 692).

⁵ Овај поступак односи се и на полусложенице.

подразумева упознавање са сложеницама и полусложеницама у српском језику (њихове врсте, начини творбе и сл.). Други део, наравно, јесте и покушај вежби фамилијарног стила с коловијалном употребом таквих сложеница и полусложеница.

СЛОЖЕНИЦЕ И ПОЛУСЛОЖЕНИЦЕ С ИМЕНИЧКОМ ПРВОМ САСТАВНИЦОМ. МОГУЋИ ПРИМЕРИ И НАЧИН ОБЈАШЊЕЊА ПРИ УЧЕЊУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

У сакупљеној језичкој грађи, несумњиво прво место по фреквентности заузимају елементи са именичким првим делом саставнице⁶. С тим у вези лектор српског језика као страног може обратити пажњу студената на најтипичније конструкције овог типа (и то углавном оне које не постоје у пољском језику). У речницима српског жаргона забележене су сложенице као и полусложенице, при чему најчешће први именички елемент долази од следећих лексема: *баба*, *беба*, *дупе*, *курац*, *пица*, *пичка*, *пизда*⁷, *Србин* (*Србија*), *срце*, *шверц*, *зуб*, *техно* и сл.

Баба. Овај без сумње плодан творбени именички лексем, који улази у састав сложеница и полусложеница у српском фамилијарном језику (жаргону), семантички је повезан с називом за старију жену. Улази у састав сложеница без суфикса, као и сложеница са суфиксом и може се наћи у егзоцентричним и ендоцентричним сложеницама:

*баба-сера*⁸ f

– српска дефиниција: у жаргону више значења: 1. ‘жена која ради у јавном ВЦ-у’; 2. ‘брбљава жена’ (асоцијација на вулг. *срати* 1. ‘вршити нужду’ и на жарг. 2. ‘много причати’⁹);

– пољска дефиниција: w żargonie więcej znaczeń: 1. ‘kobieta pracująca w publicznej toalecie’; 2. ‘rozmowna, gadatliwa, plotkarska kobieta’ (asocjacja na wulg. *sрати* 1. ‘załatwiać potrzeby naturalne’ oraz na żargonowe; 2. ‘dużo mówić, mówić głupstwa’);

– пример употребе: *Baba sera. Naziv za profesionalnu radnicu koja radi ispred javnog WC-a! To je obično naborana, uvek nadrkana, klimakterična, raščupana, osušena žena, sa pušackim, skoro muškim glasom. Sa zavr-*

⁶ Пошто проблем сложеница и полусложеница у српском жаргону обухвата разнолике конструкције с првим делом саставнице, у овом раду акценат ће бити на сложеницама и полусложеницама с првом именичком саставницом.

⁷ Ова четири примера с првим делом саставнице, иако су веома популарни у српском жаргону (као што су нпр.: *курцолов*, *курцолоз*, *курцоломка*, *пицокара*, *пицоловац*, *пицопевац*, *пицопевка*, *пичколизац*, *пичкопаћеник*, *пиздолиз* и сл.), у аналитичком делу рада су изостављени.

⁸ Полусложеница која се одликује структуром: именица + показатељ полусложенице, цртица (-) + именица. Један од малобројних примера употребе двају домаћих еленената.

⁹ Већина дефиниција жаргонских сложеница и полусложеница у овом тексту преузета из: Р. Imami, *Beogradski frajerski rečnik*, NNK International, Beograd 2007.

šenom višom školom za sere tehničare, puna je znanja o defekaciji, brojanju listića toalet papira, i pravilnog držanja otpušivača za čučavac. To je tip radnika koja ti nikada neće reći: „Ajde sad kuća časti!” Ali, zauvek će se, vekovima, pitati ljudi: Da li baba sera sere na radnom mestu?!¹⁰

бабичка¹¹ f

– српска дефиниција: ‘старија жена’ < контракција баба f + опсц. пичка f;

– пољска дефиниција: ‘starsza kobieta’;

– пример употребе: *najbolje drugarice sa odbojke ? ti, saska, rega, babicka*¹² i ima ih jos¹³.

бабојеб¹⁴ m

– српска дефиниција: 1. ‘обљуба старије жене ‘stosunek seksualny starszej kobiety’; 2. ‘мушкарац склон сексуалним контактима са старијим женама (Gerzić, 2012: 20)’;

– пољска дефиниција: 1. ‘stosunek seksualny starszej kobiety’; 2. ‘młodszy mężczyzna skłonny do stosunków seksualnych ze starszymi kobietami’;

< баба f + опсц. *jebatu* vi < баба f + опсц. *jebatu* vi;

– пример употребе: *Kad popijem „vijagru”, postajem babojeb. Posle godina u kojem je igrala glavne uloge i išla na svetske festivale, nije joj bilo teško ni da glumi babe-sere, a sada je u filmu „Saga o tri nevina muškarca” stigla do, kako kaže, uloge „babojeba”*¹⁵.

бабојебац¹⁶ m

– српска дефиниција: ‘млађи мушкарац склон сексуалним контактима са старијим женама’;

– пољска дефиниција: ‘młodszy mężczyzna skłonny do stosunków seksualnych ze starszymi kobietami’;

< баба f + опсц. *jebatu* vi + суфикс за ивршитеља радње -ац;

¹⁰ <https://vukajlija.com/baba-sera/127740>. Примери писани латиницом преузети су у оригиналном облику.

¹¹ Суфиксална сложеница – карактерише се структуром: именица + интерфикс + непуна именица.

¹² У целини текста у наведеним примерима с употребом конкретног облика у реченици остављено оригинално писање.

¹³ <https://ask.fm/VukicaDragicevic/best?page=7>.

¹⁴ Несуфиксална сложеница – карактерише се структуром: именица + интерфикс *złożenie niesufiksalne* – глаголска основа + нулти морфем (ø).

¹⁵ Т. Čanak, Kad popijem „vijagru” postajem babojeb!, *Alo*, 30. decembar 2016, <https://www.pressreader.com/serbia/alos/282119226208576>.

¹⁶ Суфиксална сложеница – карактерише је структура: именица + интерфикс + глаголска основа + морфем -(а)ц (који у овом случају означава вршиоца радње).

– пример употребе: *Pravi izazov za babojepece! Ko kresne ovu bakicu najozbiljnije konkuriše za prestižnu titulu babojepeca meseca!*¹⁷ и сл.

Беба

бебсон m

- српска дефиниција: ‘дете’;
- пољска дефиниција: ‘dziecko’;
- < беба ‘дете’ + енгл. son ‘син’.

Дупе опсц.

дупеглава¹⁸ f

- српска дефиниција: ‘будала, глупак, незналица (Gerzić, 2012: 77)’;
- пољска дефиниција: ‘ignorant, prostak, nieuk’;
- < опсц. дупе n+ глава f;
- пример употребе: *Dupe-glava. Izraz koji koristimo za osobe koje su smušene, tačnije za osobe koje, narodski rečeno, ne znaju gde im je dupe, a gde glava. Ovaj izraz ne treba mešati sa skoro homonimskim izrazom dupe-glavac, koji se koristi za glupe osobe*¹⁹.

дупеклиз m

- српска дефиниција: ‘клизање на снегу у седећем положају’;
- пољска дефиниција: ‘zjazd na śniegu w pozycji siedzącej’;
- < дупе + клизати vi (конверзија);
- пример употребе: *Jedne od večeri organizovan je gotovo tradicionalni dupekлиз na Sunčanoj dolini. Isprobane su nove varijante kolektivnog samoubistva dupeklizom, pod kodnim imenom „Kozaračko kolo”*²⁰.

дупелизац m

- српска дефиниција: ‘улизица, полтрон’;
- пољска дефиниција: ‘podlizujući się, lizus, pochlebca, wazeliniarz’;
- < опсц. дупе + лизати vi + суфикс за извршитеља радње –ац;
- пример употребе: *Cim Ceda nije usao u vladu vlada ce propasti jer ne vidim ni jednog dupelisca velikog kao Cedu*²¹).

¹⁷ „Vojvodina cafe”, <http://www.vojvodina.cafe/showthread.php/1418-Paparazzo-fotografije/page233>.

¹⁸ Ендоцентрична суфиксална сложеница – карактерише је: именица + интерфикс + именица.
¹⁹ <https://vukajlija.com/dupe-glava/113174>.

²⁰ http://www.sob.rs/prikaz.php?sta=akcija&direktorijum=1999.02.28.Kopaonik%28VISINSKE_PRIPREME%29&period=2000.

²¹ Čeda priznao: Žao mi je što se nisam dogovorio sa Vučićem. *Telegraf*, 10 avgust 2016 (коментар испод текста, аутор „Шумадинац”, 10. 8. 2016, 14:20), <https://www.telegraf.rs/ vesti/politika/2298505-ceda-priznao-zao-mi-je-sto-se-nisam-dogovorio-savucicem/komentari/ nepodrzani>.

дупеувлекач m

- српска дефиниција: ‘улизица, полтрон’;
- пољска дефиниција: ‘podlizujący się, lizus, pochlebca, wazeliniarz’;
‘podlizujący się, lizus, pochlebca, wazeliniarz’
< опсц. *дупе* + *увлекати* vi + суфикс за извршитеља радње -ач;
– пример употребе: *Samo napred, kakva bi vi vojska i policija bili kad bi se plašili jednog ljakse iz Arilja, pa makar on bio i glavni urednik Informera i dupeuvlakač vlasti*²² и сл.

Наџак

наџак-баба f

- српска дефиниција: ‘жена наопаке нарави; језичава, зла жена; свађалица²³’;
- пољска дефиниција: ‘kobieta przewrotnej natury, w domysle: zaczepna, zła, kłótniwa starsza kobieta’;
< тур. *наџак*
– српска дефиниција: ‘дио старинске бојне опреме: сјекирица на дугом дршку, у које је с једне стране оштрица, а с друге стране ушице (маљ) у облику чекића (Škaljić, 1989, 2015: 482)’;
- пољска дефиниција: ‘część starego oprzyrządowania wojennego; siekierka na dłuższym kijku z ostrzem z jednej strony i młotkiem z drugiej’;
+ баба f ‘старија жена’
– пример употребе: *Spajanjem reči nadžak i baba, u pogrdnom značenju nastao je u našem narodu izraz nadžak-baba da bi se njime označila žena naopake naravi*²⁴.

Сека

сека-перса f (полусложеница)

- српска дефиниција: ‘1. феминизирани мушкарац; 2. млакоња, млигава особа (Андрић, 2005: 225)’;
- пољска дефиниција: ‘1. zniewieściałý mężczyzna, 2. cienias, mięczak; ślamazarna, wiotka osoba’ < *seka* f lud. ‘ženski organ płciowy’, žarg. ‘dziewczyna, prostytutka’;
– пример употребе: (...) *seka-persa bi značila isto što i ženski petko, pa najčešće za prenežne osobe, naročito muške, čujemo da su prave seka*

²² Noć je najtamnija pred svitanje, *OzonPress. Otvoreno o svemu*, 6. 2. 2017 (коментар испод текста, аутор „Новинар а полтрон”, 7. 2. 2017, 2:01), <https://www.ozonpress.net/hronika/noc-je-najtamnija-pred-svitanje/>.

²³ Šta je veća uvreda – biti seka-persa ili nadžak baba?, *Telegraf*, 24. januar 2018, <https://www.telegraf.rs/vesti/srbija/2929579-sta-je-veca-uvreda-biti-seka-persa-ili-nadzak-baba>.

²⁴ Исто.

perse. Ovaj izraz se upotrebljava i za nekog ko se prenemaže, ko je lenj ili ga mrzi da nešto uradi²⁵.

секадаша/сека-даша f (полусложеница)

– српска дефиниција: ‘проститутка (Imami, 2007: 427), млађа проститутка (Андрић, 2005: 225)’;

– пољска дефиниција: ‘ prostytutka, młodsza prostytutka’;

< *seka* + *daša* iron. ‘женска особа која се „даје” (да *vamu*) vi + -ша²⁶).

Србин/Србија

Србогорац m

– српска дефиниција: ‘1. држављанин Србије и Црне Горе; 2. *polit.* Црногорац који живи у Србији (Gerzić, 2012: 300)’;

– раширена пољска дефиниција с објашњењем: ‘1. przed nieodległościowym referendum w Czarnogórze w 2006 roku w obywatel ówczesnego państwa Serbia i Czarnogóra; 2. *polit.* Czarnogórzec mieszkający w Serbii’;

< Србин + Гора (асоцијација на Црногорац и замена Црно- на Србо);

– пример употребе: *Legitimno, po zakonima jezika, to bi mogli uciniti od dveju raspolozivih morfema – Srb i Gor, izvucenih iz Srbin i Crnogorac ili Srbijanac i Crnogorac, a opet po principu podjednake zasupljenosti, te bi „naslednik” Jugoslovena bio Srbogorac (jedino sto bi u vezi sa ovom slozenicom, izvedenom iz raspolozivog jezickog materijala, legitimnom bas kao Crnogorac ili Crnotravic, na primer, moglo da izazove negodovanje je to sto bi Srb bilo na prvom mestu)*²⁷.

Срболенд m

– српска дефиниција: ‘Србија (земља лудорија) (Gerzić, 2012: 7)’;

– раширена пољска дефиниција с објашњењем: ‘Serbia (w domysle – kraj szaleństw, dziwnych, szalonych rzeczy)’;

< асоцијација на Дизниленд (Gerzić i Gerzić, 2002: 254) < Србуја f + ленд m (< engl. *land* ‘земља’);

– пример употребе [*Srbolend – Srbija, zemlja ludorija (Diznilend)*]²⁸].

Србистан m iron.

²⁵ Исто.

²⁶ Суфикс -ша у српском језику има две битне функције – уз именичку основу чини хипокористик. Када се дода на глаголску основу, означава вршиоца радње (Клајн, 2003: 209).

²⁷ I. Matijević, Građanin Srbije i Crne Gore je – Srbogorac. B92, 11. 2. 2003. https://www.b92.net/info/vesti/pregled_stampe.php?yyyy=2003&mm=02&dd=11&nav_id=100872.

²⁸ A. Janković, Čuli ste za „mačora” i „Srbolend”, a znate li šta znače „hg”, „šetulja” i „kancerka”?, Blic online, 18. 2. 2018. <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/culi-ste-za-macora-i-srbolend-a-znate-li-sta-znace-hg-setulja-i-kancerka/0ce2rb2>.

- српска дефиниција: ‘Србија (Gerzić, 2012: 300)’;
- раширена пољска дефиниција с објашњењем: ‘Serbia’ < asocjacja do nazw państw w środkowej Azji niekoniecznie znanych od strony przestrzegania praw człowieka;
- пример употребе (*Ova talentovana deca pod hitno da beže iz Srbistana jer ovde nikakav talenat ne pomaže*²⁹).

Срце

срцоломац m

- српска дефиниција: ‘донжуан’;
- пољска дефиниција: ‘łamacz serc, donjuan’ < срце n + интерфикс -o- + ломити vi+ -aц. Калк енгл. *Heartbreaker*;
- пример употребе: *Da li prepoznajete ovog srcolomca?*³⁰.

Шверц

шверц-комерц m (полусложеница)

- српска дефиниција: ‘1. бављење шверцом, 2. кријумчарење ситне робе преко границе и њена даља нелегална распродаја’;
- раширена пољска дефиниција с објашњењем: 1. ‘zajmowanie się przemytem’; 2. ‘przemyt, szmuglowanie przez granicę drobnych towarów przez granicę i jej dalsza nielegalna sprzedaż (Gerzić, 2012: 322)’;
- < шверц m (< нем. *Schwärzung*, *Schwärzer* ‘замутити, црни’ + комерц m лат. *commercium*, франц. *commerce* ‘трговина, трговање’ (асоцијација на честе називе фирми у Србији, нпр.: *Газелакомерц*, *Карин комерц МД* итд.);
- пример употребе: [*Onoga trenutka kada je video da mu zbog Miloševićeve politike preostaje samo šverc-komerc* (...)] (Gerzić, 2012: 322)].

шверц-тура f pl. (полусложеница)

- српска дефиниција: ‘шверцовање под видом туристичког путовања’;
- раширена пољска дефиниција с објашњењем: ‘przemyt pod pozorem, pod płaszczykiem podróży turystycznej’;
- < шверц m + тура f ‘екскурзија коју најчешће организује туристички биро’;
- пример употребе: *Svakog četvrtka devedesetih godina iz Beograda je za Solun polazilo 20–30 autobusa raznih agencija u čuvene šverc-ture*³¹.

²⁹ Исто.

³⁰ N. Atanacković, *Da li prepoznajete ovog srcolomca?*, *Puls online*, 17. 9. 2016. <https://www.pulsonline.rs/puls-poznatih/da-li-prepoznajete-ovog-srcolomca-foto/0ge5qdw>.

³¹ *Šverc ture za Solun devedesetih godina*, 17. 10. 2016. <https://www.grckainfo.com/blog/sverc-ture-za-Solun-devedesetih-godina>.

Зуб

зуболомац *m*

- српска дефиниција: ‘гвоздена навлака за песницу’;
- пољска дефиниција: ‘ochronna żelazna osłona na pięści’;
- < зуб *m* + интерфикс -о- + *lomiti* *vi* + -ац.

Техно

Овај занимљив пример тражи већу пажњу. Потребно је разликовати два префикса *техно-*. У односу на пољски језик (без сумње ова појава се односи и на српски језик), један од њих (*техно-I*) везан је за општу технику, док се други (*техно-II*) односи на чврсто одређен тип електронске музике, која се данас зове *техно* (музика). Пољска лингвисткиња Кристина Вашакова, истражујући овај префикс у односу на аналогне пољске конструкције типа *technobiznes* ‘технобизнис’, *technodyskoteca* ‘технодискоотека’, *technofan* ‘фан техно’, с правом ипак констатује да „ponieważ, związek tego typu muzyki z ogólnie rozumianą techniką daje się jeszcze umotywować (najogólniej mówiąc, muzyka typu techno powstaje dzięki wykorzystaniu środków technicznych), [i dlatego] znaczenie członu techno – w powyższych przykładach (2005: 168) и сматра га сужено у односу према првобитном *техно-I* (везано за технику). Доле наведен пример из српског језика, чини се, доказује изнесени аргумент К. Вашакове, а пронађени примери из савременог језика односе се на генерално схваћену технику:

техно-манијак m (полусложеница)

- српска дефиниција: 1. ‘поклоник рејв музике (Imami, 2007: 489)’; 2. ‘фан новије технике’;
- пољска дефиниција: 1. ‘fan muzyki rave, techno’; 2. ‘fan powszejj techniki’;
- < *техно* (< енгл. *techno*) + *манијак m*;
- пример употребе: *Tehno manijak: Koliko si zavisan od tehnologije?*³², (*Sediš u autobusu i čačkaš taj džojstik u džepu. Niko ne zna da koristiš Focals. Svi misle da su to obične naočare. Niko ne zna da si tehno-manijak. Svi misle da si običan manijak...*³³).

³² Tehno manijak: Koliko si zavisan od tehnologije?, *Kurir*, 26. 7. 2015. <http://www.prelistavanje.rs/vest/prikazi/tehnomanijak-koliko-si-zavisano-od-tehnologije/1550417>.

³³ Da li su nam zaista potrebne „pametne” naočare?, *B92*, 26. 1. 2019 (коментар испод текста, аутор „Пепа Кojот Старији”, 27. 1. 2019), https://www.b92.net/tehnopolis/komentari.php?nav_id=1498055.

ЗАКЉУЧАК

Проблем сложеница и полусложеница у жаргону при учењу српског језика као страног може да буде разматран на неколико начина. У раду је представљен један од њих, то јест место које заузимају сложенице и полусложенице у српском жаргону, проблем дефинисања самог жаргона и/или фамилијарног језика, као и разлике у схватању тог проблема у пољској и српској лингвистичкој терминологији. Будући да сложенице и полусложенице које припадају овој врсти језика обухватају разнолике конструкције с првим делом саставнице, у овом тексту, због ограниченог простора, реч је о сложеницама и полусложеницама с првом именичком саставницом. Представљени аналитички примери обухватају српске и пољске дефиниције жаргонизама, начин њихове творбе и, преузете, пре свега с интернетских блогова и форума, примере конкретне, стварне употребе у тексту.

Литература

- Андрић, Д. (2005). *Двосмерни речник српског жаргона и жаргону сродних речи и израза*. Друго знатно допуњено издање. Београд: Zepter Book World.
- Barić, E., Malić, D. (1976–1977). O problemu polusloženica. *Jezik*, 3–4, 90–104.
- Gerzić, B. (2012). *Rečnik srpskog žargona (i žargonu srodnih reči i izraza)*. Београд: SA.
- Gerzić, B. i Gerzić, N. (2002). *Rečnik savremenog beogradskog žargona*. Друго прерађено, допуњено издање. Београд: Istar.
- Grzegorzczkova, R., Kallas, K., Kowalik, K., Laskowski, R., Orzechowska, A., Puzynina, J. & Wróbel, H. (1984). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Część 2. Morfologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Imami, P. (2007). *Beogradski frajerski rečnik*. Треће допуњено издање. Београд: NNK International.
- Jadacka, H. (2001). *System słowotwórczy polszczyzny (1945–2000)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику. Други део: суфикација и конверзија*. Нови Сад – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ – Матица српска.
- Polański, K. (red.) (2003). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wydanie trzecie bez zmian. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład narodowy imienia Ossolińskich.
- Samardžija, M. i Selak, A. (2001). *Leksikon hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Pergamena.
- Sękowska, E. (2012). Neologizmy słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie (wybrane tendencje). *Eslavistica Complutense*, 12, 97–103.

- Skudrzyk, A. (1994). Granice potoczności w dydaktyce języków obcych. Uwagi socjolingwistyczne. *Postscriptum, Biuletyn Letniej Szkoły Języka, Literatury i Kultury Polskiej*. Uniwersytet Śląski w Katowicach, 9–10, 4–8.
- Sotirov, P., Mostowska, M. & Mokrzycka, A. (2011). *Bułgarsko-polski słownik leksyki potocznej*, t.1 А-Ї, Р. Sotirov, Wstęp. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tokarz, E. (1970). Budowa słowotwórcza przysłówków serbsko-chorwackich. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, 38, 192–222.
- Ђирковић Џ. С. (2011). *Речник урбане свакодневице*. Београд: HESPERIA edu 2011.
- Škaljić, A. (1989, 2015). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Fototipско izdanje prema VI izdanju „Svjetlosti”. Sarajevo: Svjetlost; Novi Sad – Sarajevo: Prometej – Dječja knjiga.
- Waszakowa, K. (2005). *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie współczesnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Интернетски извори

- <https://ask.fm/VukicaDragicevic/best?page=7>. Retrieved June 3, 2019.
- https://www.b92.net/tehnopolis/komentari.php?nav_id=1498055. Retrieved June 3, 2019.
- https://www.b92.net/info/vesti/pregled_stampe.php?yyyy=2003&mm=02&dd=11&nav_id=100872. Retrieved June 3, 2019.
- <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/culi-ste-za-macora-i-srbolend-a-znate-li-sta-znace-hg-setulja-i-kancerka/0ce2rb2>. Retrieved June 3, 2019.
- <http://www.vojvodina.cafe/showthread.php/1418-Paparazzo-fotografije/page233>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://vukajlija.com/baba-sera/127740>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://vukajlija.com/dupe-glava/113174>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://www.grckainfo.com/blog/sverc-ture-za-Solun-devedesetih-godina>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://www.ozonpress.net/hronika/noc-je-najtamnija-pred-svitanje/>. Retrieved June 3, 2019.
- <http://www.prelistavanje.rs/vest/prikazi/tehnomanijak-koliko-si-zavisan-od-tehnologije/1550417>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://www.pressreader.com/serbia/alo/.../282119226208576>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://www.pulsonline.rs/puls-poznatih-da-li-prepoznajete-ovog-srcolomca-foto/0ge5qdw>. Retrieved June 3, 2019.
- <http://www.sob.rs/prikaz.php?sta=akcija&direktorijum=1999.02.28.Kopaonik%28VISI NSKE PRIPREME%29&period=2000>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://www.telegraf.rs/vesti/politika/2298505-ceda-priznao-zao-mi-je-sto-se-nisam-dogovorio-sa-vucicem/komentari/nepodrzani>. Retrieved June 3, 2019.
- <https://www.telegraf.rs/vesti/srbija/2929579-sta-je-veca-uvreda-biti-seka-persa-ili-nadzak-baba>. Retrieved June 3, 2019.

Роберт Боњковски

Силезский университет в Катовице, Польша

**СЛОЖНЫЕ И ПОЛУ СОКРАЩЕННЫЕ СЛОВА В ЖАРГОНЕ СЕРБСКОГО
ЯЗЫКА – ГЛОТОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ОБУЧЕНИИ
СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПРИМЕР ПОЛЬСКИХ
СТУДЕНТОВ ИЗУЧАЮЩИХ СЕРБСКИЙ ЯЗЫК)**

Аннотация

Проблема обработки сложных и полу сокращенных слов в жаргоне при изучении сербского языка как иностранного может быть рассмотрена несколькими способами. В работе представлен один из подходов, в котором предпринимаются следующие шаги: место которое занимают сложные слова и полу сокращенные слова в сербском жаргоне, проблема определения жаргона и/или знакомого языка, а также различия в понимании этой проблемы в польском и сербском лингвистических терминах. Поскольку сложные и полу сокращенные слова, принадлежащие к этому типу языка, содержат различные конструкции с первой частью составляющей, в этой работе из-за ограниченного пространства рассматриваются сложные и полу сокращенные слова с первым существительным компонентом. Представленные аналитические примеры включают определения жаргона на сербском и польском языках, способ формирования жаргона и, прежде всего, примеры из онлайн-блогов и форумов, примеры конкретного, фактического использования в тексте. Такой подход к проблеме, кажется, лучше всего подходит для изучения сербского языка как иностранного и наиболее благоприятен для принятия сербского жаргона в форме сложных и полу сокращенных слов.

Ключевые слова: *сложные слова, полу сокращенные слова, сербский язык как иностранный, фразеологизмы, жаргон.*

Elena Todorova Nikolova*

Plovdiv University “Paisii Hilendarski”, Campus Smolyan, Bulgaria

Bonka Boyanova Baliyska*

Plovdiv University “Paisii Hilendarski”, Campus Smolyan, Bulgaria

Hristo T. Melemov*

Plovdiv University “Paisii Hilendarski”, Campus Smolyan, Bulgaria

APPLICATION OF MATHEMATICAL FORMULAS AND MODELS IN BULGARIAN LANGUAGE TEACHING**

Abstract: Modern educational technologies are characterized by increased interactivity. A prerequisite of successful language learning is the radical change in the educational interaction between the teacher and the students within the Bulgarian language lessons. The paper discusses the application of an innovative practice: language mathematics or the presentation of some grammatical categories through mathematical formulas and models in the teaching of Bulgarian language in junior high schools (5–7th grade). The innovative approach presented in the paper has been approved in real-life school practice and the paper analyzes its positive aspects.

Key words: *mathematical formulas and models, Bulgarian language, linguistic mathematics, junior high schools.*

New educational technologies and their application to improve the results of native language teaching have long attracted the attention of methodology specialists (Димчев, 2010: 198–203, Ангелова, 2003: 79–85, Гарушева, 2012: 58–70). As Iv. Derzhanski notes „linguistics employs mathematical methods, and so does its enigmatic variety: the similarity of any linguistic problem to a problem in mathematics is greater than it may seem” (Derzhanski: 2). Problems related to linguistic tasks have been elaborated by A. A. Zaliznyak and Ya. G. Testelets (Зализняк, 1983; Тестелец, 1994). The proposed *Language Mathematics* interactive technique deliberately seeks to link linguistic and mathematical knowledge. This

* elenatn@abv.bg,

* bonkaileva@abv.bg

* hristo_melemov@yahoo.com

** The article has been written within the scope of project “Study of the Human – Society Interaction (interdisciplinary aspects)”, contract No ФП-19-ФС-004, and is financed by the Fund for Scientific and Applied Activities of Plovdiv University “Paisii Hilendarski”.

technique aims to stimulate the learners' cognitive activity through the deliberate rediscovering of the links and common patterns between mathematical and linguistic phenomena.

For the students who are to become teachers, it is important to master not only the necessary conceptual apparatus of science but also to know and apply the new teaching methods in a real school environment. We present the description of the *Language Mathematics* interactive technique, specifically within the context of Bulgarian language teaching at an intermediate level (5th-7th grade) which we have approbated in real school practice.

1. Preliminary clarifications: Language is a classic example of a system. Some of the linguistic phenomena can be represented through mathematical formulas and models. The use of elementary mathematical formulas in describing language phenomena enables students to rediscover the links between the two subjects, usually classified as polar opposites (if you love language, you hate maths or vice versa).

2. Classification of the interactive technique: it belongs to the group of interactive methods for stimulating mental activity.

3. Inherent characteristics and application of the technique: deduction is used as a working method, on the basis of which known mathematical formulas and models (schemas) are used for a formal description of linguistic knowledge and laws; learners work in groups (in small or mixed classes, possibly in pairs to ensure student interaction). It is suitable for exercise lessons.

4. Function: to reveal common laws, links and relations between linguistic and mathematical phenomena studied in the two subjects. The discovery of language phenomena, to which mathematical formulas and models can be applied, develops the logical thinking of the learners. The aim is to discover those laws that make the language processes visible through mathematical formulas and models. The technique activates the knowledge of mathematics at an elementary level and stimulates the learners' interest in discovering things for themselves.

5. Preliminary preparation, materials and handouts: choice of topic, working formulas or diagrams and their explanations (written in advance). Worksheets for each group with relevant formulas or patterns (schemas) – designed and prepared in advance.

6. Methodological procedure:

Step 1. The class is divided into 5 groups: two teams of *researchers*, two teams of *opponents* and one group of *expert assessors*.

Step 2. A formula is given, for instance: $a + b = c$ and its meaning is revised (the sum is the total amount of the terms combined). It is illustrated with an example. Under the formula, morphemes are written, and after them an example:

a (prefix) + **b** (root) = **c** (word); example *no+ход = поход*

The task of the two groups is to find (within 5 minutes) which language phenomena studied so far can be represented by this formula.

Step 3. Each team records on the board their suggestions to the formula given in step 2.

Step 4. The opponents challenge the teams' suggestions in order to trigger a discussion as to the motivation of each suggestion (the aim is to recall what has been learned and to check the level of mastery of the material). The teams defend their suggestions.

Step 5. The opponents assign the teams the task of offering other formulas that can be applied to the linguistic phenomena and supporting them with examples (or transforming the formula they worked with).

Step 6. The experts evaluate the correctness of each suggestion and award 5 points for each correct example. In the event of a tie, a control task is given and completion time is monitored. Finally, the “best language mathematician” is announced after a general discussion and consensus among all students.

Advantages of the Language Mathematics Technique. The implementation of this alternative technique awakens the pupils' curiosity about aspects of language they have been so far unfamiliar with. It also stimulates their mental activity and develops skills for the recognition of interdisciplinary relations.

The technique is very beneficial when used in grade 5 while studying the morphemic composition of the word. It can be used in the following way:

The teams are given a task: If we mark the prefix with **a**, the root with **b**, the suffix with **c**, and the word with **d**, record the words that match the formulas:

$$\mathbf{a + b = d} \qquad \mathbf{b + c = d} \qquad \mathbf{a + b + c = d}$$

Words to choose from: *летен, загрижен, среднощ, пролет, разбивач, доходен, разказвач, летец, слабост, пралядо, книга, цветарите, цветове, речник, полет, океанът, морските, колар, съученик, кадифен, доход, дядовци, цветар, поглед, спортист, безгрижен.* (*summer (adj), caring, midnight, spring, destroyer, profitable, narrator, pilot, weakness, great-grandfather, book, the florists, colours, dictionary, flight, the ocean, maritime, charioteer, classmate, velvety, earnings, grandfathers, florist, look (n), sportsperson, carefree.*)

The team that first manages to correctly group the words given and match them with the formulas wins. The students have to remember that they are not supposed to include words that consist only of a root or that contain inflectional morphemes.

The technique can be implemented in the 6th grade in an exercise on the topic of *Compound sentence*. The teacher should explain the possibility of describing language using formulas and give examples (for instance, the word *hike*) and the formula that can be used to represent the word. The class is randomly divided into 5 groups.

The researchers' teams record the linguistic phenomena accompanying them with examples that correspond to the formula $a + b = c$ (for the 6th grader these are just simple sentences, homogeneous parts, compound sentences). If the material covered in grade 5 is used, the morpheme composition of the words, such as root + suffix = word, can also be added.

a (subject) + b (verb) = c (simple sentence)

a (subject; object; attribute; adverbial) + b (subject; object; attribute; adverbial) = c (homogeneous parts)

a (simple sentence) + b (simple sentence) = c (compound sentence).

When the opponents challenge the teams' suggestions, it must be borne in mind that the terms of the homogeneous parts, as well as the simple sentences within the compound sentence, are bound to be connected with coordinating conjunctions.

The opponents give the participants the task to record as many examples as possible of a compound sentence with the formula given, using different coordinating conjunctions or are constructed without a conjunction (within a predetermined time limit):

a (simple sentence) + b (simple sentence) + c (simple sentence) = d (compound sentence).

In the 7th grade, the technique can be implemented successfully in the study of the adjuncts in the simple sentence, the types of predicates, the complex and the compound–complex sentences, as well as the inferential verb forms.

The opponents give the participants the 'discoverer' task to propose a formula for a simple sentence with an adjunct. The teacher, through guiding questions, provokes the teams of researchers to arrive at the formula: $a + a_1 = A$, which best describes the adjuncts in the simple sentence.

a (simple sentence) + a_1 (adjunct) = A (simple sentence with an adjunct).

The next task for the participants is to record three examples each, in which the adjunct is at the beginning, in the middle and at the end of the simple sentence. The experts monitor the completion of the task and award one point for each correct example and a bonus point for speed.

The implementation of the technique with regard to composite predicates is appropriate for advanced students doing an intensive English course or for the elective Bulgarian language classes. The terms of the composite predicates can be indicated by the initial letters of the corresponding Latin terms which are equivalent

in their English names: V (verb – глагол), N (noun – съществително име), A (adjective – прилагателно име), V_m (modal verb – модален глагол), V_{ph} (phasic verb – фазов глагол), V_c (copula – спомагателен глагол), CP_r (composite predicate – съставно сказуемо). In this way an interdisciplinary connection is also made with the English language lessons.

$$V_m + V = CP_r$$

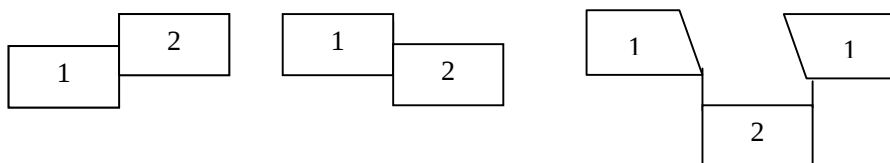
$$V_{ph} + V = CP_r$$

$$V_c + N = CP_r$$

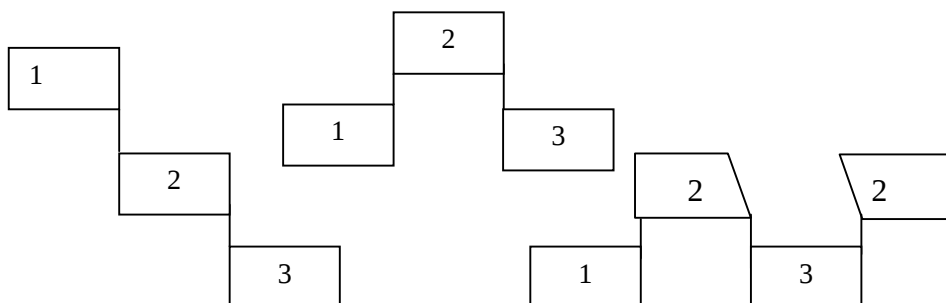
$$V_c + A = CP_r$$

The opponents set the task of writing examples using the formulas given, and experts assign one point for each correct example. In the event of a tie, one additional point is given to the team that has completed the task faster.

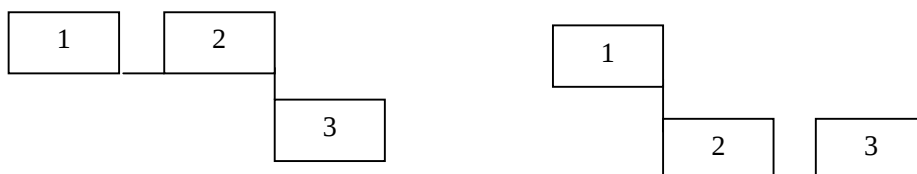
The mathematical models – schemes for making sentences of a certain type, and the opposite – making models of given complex sentences have turned out to be particularly effective. With a complex sentence, which contains one independent and one dependent clause there are three options – for the dependent clause to be before the independent one, to be after it, or to be nested in it.



With a complex sentence that consists of one independent clause and two dependent clauses, there are also three options – if the first is independent, the second and the third are sequentially subordinate; if the second is independent, the first and third are its subordinate clauses (in pre-position and in post-position); or one subordinate clause is nested in the independent clause.



With a compound-complex sentence, which contains at least three clauses, so that there is both a coordinating and a subordinating conjunction, the whole array of options comes down to two types – those with coordination at level one and those with coordination at level two.



When implementing the technique, the opponents present one of the schemas and assign the two teams of researchers the task to design the other schemas. The teacher, through questions, guides the participants to arrive at the correct schemas. The competitive task requires the teams to record examples of each schema. Again, the winners are the participants with correct examples written in the shortest time.

The presentation of linguistic phenomena through oppositions develops the logical and abstract thinking of the students. With the exercise on the topic of *Inferential verb forms* the privative opposition $A \sim \text{not } A$ can be given (inferential $\sim$ indicative forms). The quantitative representation of the formula is $0 \sim 1$ -л and $1 \sim 2$ -л, in which the indicative verb forms are on left side of the opposition, while the inferential ones are on the right side. Examples are given: пиша $\sim$ съм писал, бях писал $\sim$ бид съм писал. The seventh-graders are given the task, while divided into groups, to record as many examples corresponding to the two formulas as possible. The opponents give the participants the ‘discoverer’ task to indicate other grammatical meanings – in nouns and adjectives – that can be represented by the privative opposition $A \sim \text{not } A$, by recalling their morphological categories. In this way, the students themselves discover that the definite (used with an article) and the indefinite (used without an article) forms of names can be represented by the given formula.

Through the question of what morphological category is characteristic only of descriptive adjectives, the learners are directed to the category of comparison – the existence of comparative and non-comparative forms. The advantage of the technique presented in the article is that through the tasks assigned a revision of the language material studied in the previous years is made. The learners are encouraged to seek logical connections and to apply the oppositive thinking not only in relation to linguistic phenomena but also in other areas of their lives.

The *Language Mathematics* interactive technique presented here does not change the specific subject matter of the Bulgarian language lessons, but aims to link the knowledge of different subjects. The interactive methods make the process of mastering knowledge more enjoyable, facilitate the development of functional literacy, and activate the learners' life skills.

References

- Ангелова, Т. (2003). *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. София: СЕМА РИИ.
- Гарушева, П. (2012). Използване на интерактивни игри в обучението по български език. *Български език и литература*, 1, 58–70.
- Димчев, К. (2010). *Основи на методиката на обучението по български език*. София: Булвест 2000.
- Зализняк, А. А. (1983). *Лингвистические задачи*. Москва: Просвещение.
- Тестелец, Я. Г. (1994). Лингвистические задачи и „Презумпция Незлобности Автора”. *Знак. Сборник статей по лингвистике, семиотике и поэтике*. Москва: Русский учебный центр, 213–223.
- Derzhanski, Iv. *Mathematics in Linguistic Problems*. Retrieved July 20, 2019 from the World Wide Web https://www.academia.edu/5680567/Mathematics_in_Linguistic_Problems.

Елена Тодорова Николова

Универзитет „Пајсије Хиландарски”, Пловдив, Кампус Смолјан, Бугарска

Бонка Бојанова Баливска

Универзитет „Пајсије Хиландарски”, Пловдив, Кампус Смолјан, Бугарска

Христо Т. Мелемов

Универзитет „Пајсије Хиландарски”, Пловдив, Кампус Смолјан, Бугарска

ПРИМЕНА МАТЕМАТИЧКИХ ФОРМУЛА И МОДЕЛА У НАСТАВИ БУГАРСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме

Модерне технологије у образовању карактерише повећана интерактивност. Предуслов успешног учења језика је потпуна промена у образовној интеракцији између наставника и студента током лекција бугарског језика. Рад разматра примену нове праксе: језичке математике или презентирања одређених граматичких категорија кроз математичке формуле и моделе у учењу бугарског језика у нижим разредима средње школе (д 5 до 7 разреда). Иновативни приступ представљен у раду испробан је у стварним условима школског рада и рад анализира његове позитивне аспекте.

Кључне речи: *математичке формуле и модели, бугарски језик, лингвистичка математика, нижа средња школа.*

Марина М. Колесар*
Универзитет у Београду, Филолошки факултет

НАСТАВА РУМУНСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: КРАЋИ ИСТОРИЈАТ, УЏБЕНИЦИ

Апстракт: У раду ћемо се упознати са краћим историјатом подучавања/учења румунског језика као страног, првим објављеним уџбеником и историјским контекстом његовог објављивања, савременим тенденцијама у Румунији, као и примерима уџбеника који су дуго коришћени у настави румунског језика на Филолошком факултету у Београду. Након уласка Румуније у Европску унију, самом румунском језику, као и његовом изучавању посвећује се већа пажња, што доводи до стварања нове генерације предавача и нових уџбеника. И поред чињенице да румунски језик спада у групу ређе учених језика, примећујемо да постоји велики број уџбеника за стицање знања на разним нивоима. Давањем примера старих и нових осврнућемо се и на њихову адекватност примене у настави румунског језика на Групи за румунски језик, књижевност и културу.

Кључне речи: румунски језик, уџбеници, настава.

УВОДНА РЕЧ

Међународним споразумом између Југославије и Румуније, 1963. године, у оквиру Универзитета у Београду, на Филолошком факултету, основан је Лекторат за румунски језик и књижевност заслугом професора Радуа Флоре, истакнутог професора, научника и књижевника. Од тада до данашњег дана много тога се променило, захваљујући континуираном раду и преданости проф. др Мариане Дан, лекторат је прерастао у *Групу за румунски језик и књижевност*, део *Катедре за романистику*.

Група за румунски језик има студенте који су први пут у додиру са румунским језиком, тј. уче га као страни језик, као и студенте говорнике румунског језика, највећим делом из југоисточне Србије, а и из Баната. Студенти, говорници румунског језика из Баната су, углавном, основну, па и средњу школу завршили на матерњем, односно, румунском језику, а факултетско образовање им омогућава рад у настави у истим школама.

* marinakolesar@gmail.com

Сама настава се интерферирањем предмета, сарадњом и договором одвија ефикасно и доводи до високих резултата наших студената у познавању румунског језика и цивилизације приликом тестирања која се обављају у Румунији, на летњим курсевима, које организује Универзитет у Букурешту.

Румунски језик се предаје као страни/матерњи језик, студентима који су уписани на *румунски језик, књижевност и културу* (ОАС, мастер и ДАС), као и факултативно (*Савремени румунски језик П1-П4*), студентима са других група и катедара са Филолошког факултета, у трајању од две године. Треба нагласити да:

будући да је улога наставника да буде водич у разумевању стране културе са циљем да студенти стекну интеркултурну компетенцију, те да наставу страног језика не треба одвајати од наставе стране културе, сматрамо да настава страног језика у коју су елементи културе укључени од самог почетка повећава мотивацију студената (Fernández i Maričić, 2015: 97).

Дакле, упоредо са развијањем комуникативне компетенције, важан део наставних активности представља и лични, социјални и интекултурни развој самих студентата.

Дијахронијски гледано, што произилази из постојећих метода подучавања/учења страних језика, када говоримо о култури уопште, можемо рећи да је упознавање са новим културним простором често започињало путем процеса учења језика који се користи на том простору, тј. једног страног језика¹. Тај принцип се заснива на чињеници да се „на основу језика исказује неопредметно целокупни културни и национални идентитет једног народа, па уколико се тај језик занемари или потири, аутоматски се занемарује или потири тај народ” (Crystal, 1987: 198 у Мутаваџић, 2007: 392). Што се тиче румунског језика, уласком Румуније у ЕУ, промоција истог добила је подршку лингвистичке политике *Европског конзилијума*, која подстиче подучавање/учење страних језика, поготово мање познатих, тј. језика ограничене циркулације. Упркос томе, тешко је наћи адекватне уџбенике за румунски језик као страни:

Као што се и очекује у случају језика ограничене циркулације – нарочито у случају оних названих „ређе учени” или оних који су само од националног интереса – доступност одговарајућег материјала за подучавање и учење је, вероватно, увек осуђено да буде проблематично (Charles, 1984: 354).

¹ Страни језик је језик који се разликује од матерњег и/или језика средине. Учи се и усваја свесним увођењем у школе или на специјалне течајеве језика. При учењу овог, страног језика, једини језички инпут је онај који пружа наставник или снимљени аудио и видео материјал који се током наставе репродукује (Вучо, 2009: 16).

У раду ћемо се упознати са краћим историјатом подучавања/учења румунског језика као страног, првим објављеним уџбеником, тенденцијама савременог доба, као и примерима уџбеника који су дуго коришћени у настави румунског језика на Филолошком факултету.

КРАЋИ ИСТОРИЈАТ ПОДУЧАВАЊА/УЧЕЊА РУМУНСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ. ПРВИ УЏБЕНИК.

Позната је чињеница да је домен подучавања/учења страних језика под знаком прагматизма. У свакој ситуацији зависи од економских, политичких и идеолошких интереса. Промоција националних језика, колико грађанима којима су они матерњи/први, толико и странцима, представља здраворазумско политичко питање, које свака земља решава на свој начин.

Подучавање румунског језика као страног (даље у тексту РЈС) започето је ван Румуније, у Бечу, 1780. године, објављивањем уџбеника: *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae*, Самуила Микуа (Samuil Micu) и Георге Шинкаја (Gheorghe Șincai), припадника чувене *Ердељске школе*. Уџбеник је поново објављен након 25 година, а у овом издању, из 1805. године, имао је само једног аутора: Георге Шинкај (Moldovan, 2006: 7). Оба издања су преведена на румунски језик и издата много касније, тек 1980. године.

[...] високо образовани чланови Ердељске школе, пронашли су начин да дају легитимитет правима румунског народа путем историјских и филолошких аргумената, а то су: латинитет румунског језика и континуитет Румуна у Дакији. О самој филолошкој концепцији Ердељске школе, која представља један од најсложенијих и највреднијих догађаја старе румунске културе, постоје многа истраживања (Nicolescu 1971, *apud* Luchkanyn, 2005: 57).

Дакле, Мику и Шинкај су, свесни латинског порекла румунског језика, схватили да ће издавањем своје граматике на латинском језику отворити нов пут, с намером да у управо том латинском језику, покушају да нађу најбоље решење за стварање, по први пут до тада, граматичких норми румунског језика. *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae* је уџбеник од стотинак страна, малог формата, који је представљао „премијеру” у румунској култури. Овај уџбеник је и први који приступа румунском језику као страном. У уводу аутори су јасно прецизирали колико циљ и то коме је уџбеник намењен: „[...] зато што нисмо желели да неко помисли да смо имали само један циљ тј. усавршавање нашег матерњег језика. Јер, нисмо се трудили да га учинимо савршенијим, већ да докажемо ревност и нашу љубав у служби заједнице”. Аутори говоре и о неопходности овог рада: „[...] предвидели смо да ће многи људи, другачијих услова и стања, имати велику корист од овог нашег рада” (Micu & Șincai, 1980: 9).

Да резимирамо, највећи значај овог уџбеника се огледа у томе што су ови аутори из XVIII века, по први пут научно приказали латинско порекло румунског језика, а сам метод подучавања/учења РЈС заснивао се на компаративном језичком корпусу ова два језика.

У нашој дачко-романској граматичи потрудили смо се да покажемо како је румунски језик настао од латинског и да, у исто време, оне који знају латински научимо румунском језику, путем лакше методе, краћим путем; други ће просудити ако смо, нашим покушајем, успели да постигнемо циљ (Micu & Șincai, 1980: 117).

Посматрано из данашње перспективе, аутори су, поред наставног, имали и идентитарни циљ. Важно је напоменути да је у том периоду, на територији Ердеља, румунски језик само био један од језика мултинационалне средине, где су немачки и мађарски били званични, а сам румунски језик је био маргинализован, упркос чињеници да су Румуни били већинска заједница. Латински језик је обимно коришћен, колико у образовању, толико и у култури у ширем смислу.

РУМУНСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ. XX И XXI ВЕК.

Иако је подучавање/учење румунског језика као страног (РЈС) практично започето 1780. године издавањем *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae*, морамо рећи да се од тада и у следећих двестотинак година овом проблему приступало мање или више програмски. Тек последњих деценија XX века, директно пратећи повољан политичко-економски период у Румунији, подучавање/учење РЈС достиже свој врхунац. У том смислу, '70-их година двадесетог века, подучавање/учење РЈС добија јасније контуре, интегришући се у домен лингвистике у примени. Најзнаменитији румунски лингвистичари, као што су: Борис Казаку, Татјана Слама - Казаку, Јон Котеану, Миоара Аврам, Флора Шутеу, Марија Илијеску, Мариус Сала (Boris Cazacu, Tatiana Slama-Cazacu, Ion Coteanu, Mioara Avram, Flora Șuteu, Maria Iliescu, Marius Sala) су се колико директно бавили питањем подучавања/учења РЈС толико и подржавали и охрабривали решења истог (Moldovan, 2004: 125, 126).

Након промене политичког режима (после 1989. године), у Румунији се појачава интерес и уводе се значајне промене у односу на подучавање/учење РЈС, везане за два фактора. С једне стране реч је о синхронизацији са модерним методичким токовима, а с друге стране реч је о процесу уласка Румуније у Европску унију.

У нестрпљивом ишчекивању уласка Румуније у Европску унију 1. јануара 2007. године, почетком 2006. године **Limba-Lingua**, приватна школа страних језика у Темишвару, објавила је на свом сајту оглас следеће прилично примамљиве садржине: *How would you feel like learning the language of Count Dracula? If so, just come and visit us and we shall provide*

you everything necessary to learn Romanian in just three months. Thus you can communicate with his fellow citizens. And him, if you have been lucky to meet him! Don't be afraid – Count Dracula is simply a myth, learning Romanian is your reality! (Мутавцић, 2007: 393).

У последњих десет година појављују се нови уџбеници за РЈС, у великом броју. Међутим, ти уџбеници су углавном везани за једногодишњи курс румунског као страног, намењен страним студентима, уписаним на факултете у Румунији. Из тог разлога, поменути уџбеници су, у великом броју, намењени учењу РЈС у Румунији, где су студенти свакодневно окружени румунским језиком, а, с обзиром да су намењени будућим студентима разних струка (економија, медицина, права...), можемо рећи да су уско специјализовани. Све већи број страних студената у Румунији, као и отварања нових или „јачање” старих катедара РЈС ван територије Румуније, доводи и до новог проблема: недостатак образовног кадра, специјализованог за РЈС. Тако, на пример, на Универзитету *Babeş – Bolyai* у Клуж-Напоки:

[...] добар почетак и разумевање значаја домена румунског као страног, учињен је 2002/2003, увођењем курса РЈС у оквиру програма мастер студија: *Динамика румунског језика*, који је више него потребан уколико желимо да припремимо будући дидактички кадар, специјалисте за предавање и проучавање/истраживање РЈС (Молдован, 2006: 14).

Овим подухватом, омогућено је обогаћивање фонда за уџбенике РЈС. Појављује се одређени број „комерцијалних” уџбеника РЈС, уџбеника за ширу употребу, који су, додуше, обично везани за говорнике са енглеског, француског или арапског подручја и самим тим граматичке јединице су обрађене у складу са компаративном или контрастивном методом поменутих језика. Један од проблема који се јавља, када је у питању употреба ових уџбеника на групи за румунски језик, књижевност и културу Филолошког факултета у Београду је недовољно обрађено или чак изостављено граматичко објашњење употребе одређеног и неодређеног члана, који постоји у поменутих језицима, али не и у српском, као ни у већини словенских језика. Због тога, постоји тенденција да се ван Румуније, у складу са потребама одређених језичких подручја и са карактеристикама истих, као и са потребама циљних група, издају нови материјали за РЈС.

МАТЕРИЈАЛИ ЗА УЧЕЊЕ (СТРАНОГ) ЈЕЗИКА

Под термином *материјали за учење језика* подразумева се све што може да доведе до могућег учења језика, као што су: уџбеници, видео материјал, игрице, интернет странице, иако се може рећи да је уобичајена литература директно везана и фокусирана на штампане материјале који су неизоставни део институционализованог вида наставе страних језика. Томлисон наводи да материјали могу бити информативни (informative) – информишу о циљном

језику², инструкционални (instructional) – усредсређени на вежбе везане за учење циљног језика, искуствени (experiential) – усредсређени на искуства, прилике коришћења циљног језика, подстицајни (eliciting) – подстичу коришћење циљног језика и истраживачки (exploratory): истраживања у вези откривања циљног језика (Tomlinson, 2012: 143). Како различити ученици уче на различите начине (Oxford, 2002) „идеални” материјали имају за циљ да понуде све горе наведено и на тај начин у једнакој мери развијају различите компетенције (читање, писање, слушање, говор, превођење).

Ипак, чињеница је да је већина „комерцијалних” материјала (уџбеници страних језика за шири аудиторијум, који се могу користити колико приликом индивидуалног рада, толико и у институционализованој настави) фокусирана на информисање о карактеристикама циљног језика, као и на вежбе истих. Међутим, као што је посебно наглашено у *Curriculum development in language education*: „[...] наставни материјали углавном служе као основа за већи део језичког input-а који ученици примају и језичку праксу која се одвија у учионици” (Richards, 2001: 251).

Страни језик је као наставни предмет различит од других наставних предмета, услед низа специфичних дидактичких, психолошких и гносеолошких црта. Оне, самим тим, условљавају дидактичко обликовање структуре и садржаја уџбеника намењеног његовом усвајању, што доводи до тога да уџбенике страног језика одликују комплексност и разноврсност потребних наставних садржаја. У уџбеницима се не налазе само језички и говорни материјал, са пратећим вежбама, него и систем лингвистичких знања, културолошке и екстралингвистичке представе.

Проблематика конструисања и експертизе уџбеника спада у ред научно и практично најрелевантнијих подручја дидактике и методике наставе страних језика. [...] Стварање, проучавање и валоризовање уџбеника уједно је и интердисциплинарни проблем, у чијем расветљавању, поред поменутих, учествују и бројне друге дисциплине – теорија информација, комуникологија, теорија управљања (менаџмент), социологија, психологија, теорија сазнања (гносеологија), графичка технологија, примењена уметност и, разуме се, она научна област чијим је дидактичким транспонованњем изведен наставни предмет који опслужује конкретни уџбеник (Кончаревић, 2002: 13).

Из наведеног произилази да је писање уџбеника страног језика комплексан и мултидисциплинаран подухват, који се не односи само на коришћење и преношење стечених теоријских знања, него и на употребу истих у пракси.

² Пример истог за румунски језик: Аврам, М. Сала, М. (2001). *Faceți cunoștință cu limba română*. Cluj-Napoca: Ed. Echinox

ГРУПА ЗА РУМУНСКИ ЈЕЗИК – УЏБЕНИЦИ РЈС

Интересовање за изучавање румунског језика се повећало последњих година тако да се повећао и број уписаних студената. Студенти говорници румунског језика имају право полагања дела пријемног испита на румунском језику (обавезни други део је на српском).

Изучавање румунског као матерњег интерферира са изучавањем румунског као страног језика, што би значило да се учи иста материја, али да се у првој години потпомажемо српским језиком, ради приближавања граматичких појмова студентима који се први пут сусрећу са румунским језиком. Сама чињеница да имамо мешовиту групу студената, тј. студенте са предзнањем из румунског језика (које варира од студента до студента), као и студенте који се по први пут сусрећу са румунском језиком, доводи до методолошких проблема у настави и захтева специфичнији начин рада. Проблем који је важећи за било коју годину студија, без обзира на предзнање или недостатак истог су неадекватни уџбеници.

Узевши у обзир да ипак већину уписаних студената чине они којима је румунски језик страни језик, коришћење граматика и осталих уџбеника на румунском језику (за потребе учења румунског језика у оквиру свих нивоа образовања у Румунији) нису од помоћи, а већ постојећи уџбеници за румунски као страни језик су обично са преводима на енглеском или француском језику и са само основном граматиком. Надамо се да ћемо временом овај проблем превазићи.

На другој години студија се смањује коришћење српског језика, док се на трећој и четвртој години скоро уопште и не користи, сем када се на вежбама ради компаративна и контрастивна граматика (српског и румунског језика), што је у последње време резултирало прогресом код студената који изучавају румунски као страни језик. Познавајући граматику матерњег језика студентима је омогућено да боље разумеју сличности и да примете разлике у односу на граматику румунског језика.

Поред самих предавања, вежбе из румунског језика су интезивирани, јер је коректно успостављена основа језика важан предуслов за даље изучавање истог. Поред вежби са професором, од велике су важности вежбе са страним лектором. Читање, писање, конверзација и превођење текстова, од лакших ка сложенијим, раде се на сваком часу вежби из румунског језика.

Оно што је веома важно у вези наставе румунског језика, поготово када се изучава као страни језик, чињеница је да се ради на формирању и развоју комуникативне компетенције. Постоји коегзистенција једне, још увек, тради-

ционалне методе предавања, базиране на структуралним елементима језика (граматика, лексика и сл.) са функционалном, комуникативном методом која у себи садржи начин изучавања језика оријентисан ка свесном коришћењу наученог у различитим комуникативним ситуацијама, тј. организован процес наставе која води развијању способности ученика да страни језик активно употребљава као средство комуникације. Једна од карактеристика наставе свих предмета Групе за румунски језик, књижевност и културу је да се процес наставе, с обзиром да је мали број студената, усмерава ка студенту, прилагођава његовим потребама, искуству, интелектуалним способностима, психолошким и афективним особинама, са циљем да се развије аутономија студената у процесу учења, али и у процесу писменог или усменог коришћења страног језика. Од изузетне је важности самостални рад студента (кроз писање семинарских радова, есеја, превођења текстова и сл.).

Треба нагласити да сама средина, тј. Београд, где скоро да не постоји могућност долажења у директан контакт са румунским језиком (ван институционализоване наставе), за разлику од енглеског језика са којим се свакодневно сусрећемо путем телевизије или других мас-медија, доводи до недостатка извора путем којих би студенти могли да потврђују и проширују своје језичке компетенце. Зато су од велике важности летњи курсеви у Румунији. Сваке године добијамо одређен број бесплатних стипендија за летње курсеве, у трајању од три недеље, које организују универзитетски центри Румуније. Одлазак на летње курсеве представља велики подстицај за изучавање румунског језика, а само присуствовање и боравак у једнојезичној средини, тј. у Румунији доводи до лакшег преласка пасивног у активно знање језика. На крају четврте године студија знање већине наших студената одговара нивоу Б2+ и / или и Ц1 (према *Заједничком европском оквиру за живе језике*).

Од постојећих уџбеника за РЈС у библиотеци Групе за румунски језик, књижевност и културу на Филолошком факултету у Београду, у настави је најдуже коришћен уџбеник: Cazacu, Boris et al. *A Course in Contemporary Romanian: An Introduction to the study of Romanian*, Bucharest: Editura didactică și pedagogică, издања из 1969. и 1980. године. Овај уџбеник је коришћен колико у напоменутој румунско-енглеској варијанти, толико и у румунско-француској варијанти: Cazacu, Boris et al. *Cours de langue roumaine: introduction à l'étude du roumain: à l'usage des étudiants étrangers*, Bucuresti: Editura didactică și pedagogică, издања из 1967, 1973, 1978, 1981. године. Уџбеник се састоји од 30 лекција, а свака лекција садржи текст (обично културолошког садржаја; књижевност, уметност, историја, географија и сл.), праћена је речником, граматичким јединицама, вежбама и текстовима за превод.

Карлтон, у свом раду *Romanian-Language Teaching: A Century of Pedagogical Materials Published outside Romania* наглашава да:

Овај уџбеник је произашао из практичног искуства летњих семинара за странце Универзитета у Букурешту који су дуго одржавани у Синаји, касније у Брашову. [...] богат је вежбама, [...] додатно је хваљен због узимања у обзир говорног језика, који прати норме „колоквијалног говора образованих Румуна” (Carlton, 1984: 354).

Сем наведеног, у настави је коришћен и уџбеник: Brancuș et al. *Limba română – manual pentru studenții străinii*, București: Universitatea din București, (1978, 1981, 1982). Након што је Академија Румуније 1993. године променила званичну ортографију, уџбеник је поново издат у складу са новонасталим нормама, а најновије издање истог датира из 2013. године. Лекције у уџбенику *Limba română – manual pentru studenții străinii* омогућавају конкомитентно усвајање језика: фонетике, речника (базна лексика, семантика, деривација), граматике (морфологија, синтакса, топика), фразеологије. Присутна је и тематска варијација у одабиру коришћених текстова, директно везана за културолошки аспект учења језика. У предходних неколико година, акценат је стављен на коришћење уџбеника: Plato, Elena, Sonea, Ioana & Vîlcu Dina (2012). *Manual de limba Română ca limbă străină (RLS). A1–A2*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, због изузетне лакоће коришћења у настави услед адекватног избора материјала, што је вероватно и позитивна последица рада ауторки у оквиру *Летњих школа (семинара) учења румунског језика као страног* у Румунији. Овај уџбеник се последњих година користи за предмет *Савремени румунски језик П1–П4*, као и у оквиру наставног програма I и II године студирања студентата уписаних на румунски језик, књижевност и културу. Стицање способности у размени информација са осталим говорницима једног језика је један од важних циљева учења неког страног језика. Уколико су студенти након одслушане две године способни да у свакодневним ситуацијама активно учествују у језичкој интеракцији (са мањим хезитацијама и очекиваним понављањима у говору), служећи се одговарајућим лексичким фондом (1000–1500 лексема), креирајући граматички коректне реченице, тада је наш циљ – знање које одговара нивоу Б1 (према *Заједничком европском оквиру за живе језике*) – у потпуности остварен.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА: САВРЕМЕНИ УЏБЕНИЦИ И НАСТАВА

И поред тога што румунски језик спада у групу ређе учених језика, данас се може „похвалити” богатим материјалима везаним за подучавање/учење истог.

На Групи за румунски језик, књижевност и културу, у последњих десет година, коришћени се разни уџбеници (није постојао „универзално добар”) који су у складу са *Заједничким европским оквиром за живе језике*. Сем усклађивања са постојећим тенденцијама и нормама у вези подучавања/учења страних језика, занимљивост је да „модерни” уџбеници имају само по једног аутора, за разлику од некадашњег дугогодишњег тимског рада високо образованих професора румунског језика (у раду смо поменули комплексност израде уџбеника). Већина ових уџбеника је прилагођена говорницима енглеског или француског језика (када говоримо о „комерцијалним” уџбеницима) и/или је директно везана за учење румунског као страног на факултетима, на припремној години, за странце који су се одлучили за студирање у Румунији. За разлику од некадашњих уџбеника (примери наведени у раду) који су скоро у потпуности покривали тадашњи план и програм учења румунског језика на Филолошком факултету у Београду, којима је по функционалности и лакоћи коришћења најсличнији *Manual de limba Română ca limbă străină (RLS). A1–A2* (Plato, Sonea & Vîlcu, 2012), данас, уколико је реч о настави румунског језика на све четири године ОАС-а, можемо рећи да такав уџбеник не постоји. Због тога је од изузетне важности спремност предавача на промене, који, поред свих осталих компетенција, треба да знају да одаберу колико актуелне, толико и корисне уџбенике који могу да „прате” наставни план и програм сваке академске школске године.

Литература

- Charles, M. C. (1984). Romanian-Language Teaching: A Century of Pedagogical Materials Published outside Romania. *The modern Language Jurnal*, 68(4), 354–369.
- Crystal, D. (ed.) (1987). *The Cambridge encyclopedia of languages*. Cambridge: CUP.
- Дан, М. (2006). Филолошке студије на мањим групама факултета (на примерима наставе на Групи за румунски језик и књижевност). У Ј. Вучо (ед.): *Савремене тенденције у настави језика и књижевности*. Београд: Филолошки факултет.
- Fernández, M., Maričić, S. (2015). Zastupljenost stereotipa o španskom jeziku i kulturi u nastavi španskog kao stranog jezika u Srbiji. *Методички видици*, 6(6), 97–115. Retrieved May 27, 2019 from the World Wide Web <http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1411>.
- Кончаревић, К. (2002). *Савремени уџбеник страног језика: структура и садржај*. Београд: ЗУНС.
- Luchkanyn, S. (2005). Observații asupra gramaticilor limbii române și ale limbii ucrainene scrise în limba latină, în contextul dezvoltării lingvisticii europene. U *Philologica Jassyensia*, An I, Nr. 1–2, 2005, 57–62. Retrieved May 25, 2019 from the World Wide Web <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=227964>.
- Micu, S. & Șincal, G. (1980). *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae* (prevod Mircea Zdrenghea). Cluj-Napoca: Dacia.
- Moldovan, V. (2004). Pentru promovarea limbii române- Bibliografia românei ca limbă străină. U *Lingua. A. Lingvistică*, Cluj-Napoca.
- Moldovan, V. (2006). Privire diacronică asupra românei ca limbă străină – 30 de ani de experiență la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. U *Lingua. A. Lingvistică*, Cluj-Napoca, 125–159.
- Мутавџић, П. (2007). Перспективе савремених балканских језика у Европи. У Ј. Вучо (ед.): *Савремене тенденције у настави језика и књижевности*. Београд: Филолошки факултет.
- Oxford, R. L. (2002). Sources of variation in language learning. U R. B. Kaplan (ed.): *The Oxford handbook of applied linguistics* (3rd edn.). (245–252). New York: Oxford University Press.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language education*. Cambridge: CUP.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, 45, 143–179.
- Вучо, Ј. (2009). *Како се учио језик. Поглед у историју глотодидактике: од прапочетака до Другог светског рата*. Београд: Министарство за науку и заштиту животне средине и Филолошки факултет.

Marina M. Kolesar

University of Belgrade, Faculty of Philology

TEACHING/LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: SHORT HISTORY, MANUALS

Summary

In this paper we will make a short presentation of teaching / learning of Romanian as a foreign language, the first textbook and the historical context of its publishing, modern tendencies in Romania, as well as the textbooks used for a long period of time in courses on Faculty of Philology in Belgrade. In Romania, before and after joining the European Union, Romanian as a foreign language gains more attention, a fact that leads to the creation of a new generation of lecturers and new textbooks. Despite the fact that the Romanian language belongs to a group languages with smaller circulation, we have noticed that there is a large number of textbooks for acquiring knowledge at various levels (CEFR). By comparing the old and the new ones, we will also reflect on their adequacy in the teaching of Romanian language as a foreign language on Faculty of Philology, Department for Romanian Language, Literature and Culture.

Key words: *Romanian language, textbooks, teaching / learning.*

IV

М. Маричић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Данијела Б. Војиновић**

ПОЛОЖАЈ УЧЕНИКА ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТИХ ЗА МАТЕМАТИКУ У КОНЦЕПТУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ИЗ УГЛА УЧИТЕЉА**

Апстракт: У раду аутори разматрају положај ученика потенцијално даровитих за математику у млађим разредима основне школе у концепту инклузивног образовања. На узорку учитеља ($N = 150$) организовано је истраживање с циљем да се истражи којој категорији ученика се у систему инклузивног образовања посвећује већа пажња – ученицима потенцијално даровитим за математику или ученицима са тешкоћама у учењу, затим како учитељи перципирају положај даровитих у систему инклузивног образовања и да ли у школи постоји додатна подршка ученицима потенцијално даровитим за математику. На основу добијених резултата закључују: 1) у концепту инклузивног образовања више пажње посвећује се ученицима који имају потешкоће у учењу, у односу на ученике потенцијално даровите за математику; 2) положај ученика потенцијално даровитих, по мишљењу учитеља је добар, али га је потребно унапредити; 3) у школи постоји додатна подршка потенцијално даровитим ученицима, али не у потребној мери.

Кључне речи: даровитост, инклузивно образовање, математика, почетна настава математике, ученици потенцијално даровити за математику.

УВОД

Образовање – кључ успеха, напретка, развоја сваке нације. У бити национално питање, али и глобално. Национално, јер представља главни покретач развоја једног друштва, његов најзначајнији део, а глобално, јер је покретач развоја науке, технологије, уопште друштва у целини. Интенције сваке државе усмерене су на образовање појединца који ће моћи да одговори на захтеве

* sanjamaricic10@gmail.com

* danielavojinovic14@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта ОИ 179026 „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе”, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

савременог друштва, који ће моћи да га унапреди и који ће моћи да живи, ствара и ради у том друштву. Међутим, увек је актуелно питање како организовати образовно-васпитни процес „тако да сваки појединац максимално испољи своје потенцијале, с једне стране, а са друге да такво образовање буде прилагођено његовим могућностима” (Maričić, Maksimović i Stakić, 2018: 395).

Последњу деценију XX и почетак XXI века карактерише појачан интерес за инклузивно образовање, односно настојање да се повећа доступност образовања и створе услови за квалитетно образовање у складу са потребама и способностима сваког детета појединачно. Кључна премиса концепта инклузивног образовања односи се на став „да су сва деца различита, а да школа својом флексибилношћу треба да на адекватан начин одговори на богатство различитости, што подразумева такав образовни систем у којем је фокус на промени школе, а не ученика” (Milutinović, Zuković & Lungulov, 2011: 553). У раду желимо да скренемо пажњу на ученике потенцијално даровите за математику и сагледамо какав је њихов положај у млађим разредима основне школе у концепту инклузивног образовања.

Даровити појединци представљају највеће богатство сваког друштва, односно „капитал и ресурс кога ниједно друштво не сме да се одрекне уколико жели да опстане у све суровијој конкуренцији у свим сферама људског живота” (Маричић и Шпијуновић, 2013: 222). Отуда је улагање у њихово образовање, улагање у будућност друштва, а подршка овим ученицима најбољи подухват које школа чини на плану образовања.

Основу за обезбеђивање адекватне подршке даровитим ученицима представља познавање карактеристика даровитих ученика. Бројне су карактеристике које ученици потенцијално даровити за математику испољавају: тежња за истраживањем, способност апстрактног мишљења, добро памћење, ентузијазам да се математиком баве, брзо усвајање различитих техника решавања задатака, дивергентно мишљење и стваралачки приступ садржајима, испољавање критичности у мишљењу и друге (Шпијуновић, Маричић и Кундачина, 2013). Ова категорија ученика се по многим особинама разликује од својих вршњака – способностима које поседују и по стилим учења, мотивацији, интересовањима и друго. Осим тога, треба имати у виду да се даровити развијају неравномерно и интелектуално, физички и социјално, са различитом емоционалном зрелошћу и контролом понашања које заостају за когнитивним способностима и интересовањима и „што је већи степен даровитости, асинхроност у развоју је већа” (Davidson, 2012: 255). Стога, успех у учењу даровити појединци могу постићи „само уколико им је на располагању образовање у складу са њиховим стилим учења и интересовањима” (Поповић, Лазовић и Милосављевић, 2016: 78). При том, треба имати у виду да „појаву и развој даровитости не треба замишљати као независне од учења и образовања” (Алтарас Димитријевић и Татић Јаневски, 2016: 13). Опредељења су да даровити ученици треба да остану у мешовитим одељењима, али да им се обезбеде додатни садржаји и активности у школи и ван ње, да би могли, у што је могуће већој мери, да развију своје потенцијале (Maksić, 2013).

Када је у питању законска регулатива у општим принципима образовања и васпитања, јасно је назначено да систем образовања и васпитања треба да обезбеди идентификацију, праћење и подстицање ученика са изузетним способностима (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2019: члан 7). *Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету ученику и одраслом* (2018) конкретизовани су поступци за покрећање и пружање додатне подршке ученицима којима је то потребно, међу које спадају и даровити.

Сви се слажу у констатацији да је даровитима потребан посебан третман у школи, диференциран приступ, прилагођен наставни програм како би се подстакao развој њихових потенцијала (Cheung & Hui, 2011; Hertberg-Davis, 2009; Mills, 2003; Sisk, 2009), али и специфично, посебно креирано окружење у коме уче (Nolte, 2018). Бројна истраживања показују да израда наставног плана и програма није довољна да побољша услове за рад и мотивацију даровитих (Colangelo & Assouline, 2000; Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2005; Little, 2012), али су са друге стране препоруке да даровити појединци треба да се школују и уче заједно са децом која нису даровита, јер се тако избегавају ризици издвајања, уз услов да им се обезбеди адекватна образовна подршка с обзиром на дететове потенцијале и потребе (Maksić, 2013; Недељковић, 2010). Исто тако, бројни радови указују и на значај и ефекте инклузивног образовања на развој даровитих (Bellamy, 2005; Brulles, Peters & Saunders, 2012; Kanevsky, 2011; McLeskey, Waldron & Redd 2014; Pierce et al., 2011; Winebrenner, 2003).

Међутим, све је више радова у којима се истиче да је рад у основним школама усмерен на просечне ученике, да даровити ученици не добијају подршку према својим образовним потребама (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014; Gubbins, Callahan & Renzulli, 2014; Malušić, 2000), али и да су у концепту инклузивног образовања ова категорија највише запостављена и да се најмања подршка управо њима даје (Поповић и сар., 2016; Špijunović i Maričić, 2013; Маричић и Шпијуновић, 2014; Маричић и Милинковић, 2015). Са друге стране, деценијама се истичу препоруке да школе треба да развију систем мера којима ће регулисати статус даровитих ученика, да то не буде на нивоу појединачних случајева и на тај начин обезбеде задовољавање њихових специфичних васпитно-образовних потреба (Максић, 2007). Ово тим пре ако се има у виду да им је подршка у школском систему „јако важна, јер се управо тада налазе у критичном периоду за развој својих високих потенцијала за остваривање даровитости” (Поповић и сар., 2016: 76–77).

Један од фактора недовољне подршке даровитима у школи свакако је и оспособљеност учитеља за рад са овом категоријом ученика, посебно ако се имају у виду резултати истраживања који показују да се у току основног образовања учитеља недовољно пажње поклања оспособљавању студената за рад са ученицима потенцијално даровитим за математику (Грандић и Летић, 2009; Мацура Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011; Špijunović i Maričić, 2013).

На крају, ипак, треба имати у виду чињеницу да образовање даровитих представља улагање у будућност, не само појединца, него и нације у целини. Посебно је важно да ова категорија ученика добије адекватну подршку и услове за образовање у складу са својим потенцијалима и карактеристикама, већ на почетку образовања. Уколико се пропусти овај почетни период образовања, он се тешко, или готово никако касније не може надокнадити. Концепт инклузивног образовања то и предвиђа и омогућава, а све је на школи, и пре свега на онима који остварују образовно-васпитни рад са ученицима у школи. Стога смо желели да испитамо каква је ситуација у пракси и утврдимо какав је положај ученика потенцијално даровитих за математику у условим инклузивног образовања. Организовали смо истраживање како бисмо истражили којој категорији ученика се у систему инклузивног образовања посвећује већа пажња – ученицима потенцијално даровитим за математику или ученицима са тешкоћама у учењу, затим како учитељи перципирају положај даровитих у систему инклузивног образовања и да ли у школи постоји додатна подршка ученицима потенцијално даровитим за математику.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано у марту 2019. године, на узорку који је одабран из популације учитеља који су у школској 2018/2019. години радили у основним школама с територије Чачка, Београда и Ужица. У истраживању су учествовали учитељи различитих година радног искуства и различитог степена стручне спреме. Највише је било испитаника који имају *преко 25 година* радног искуства (48,7%), затим *од 13 до 25 година* (35,3%), а најмање са радним искуством *до 12 година* (16%). Највећи број учитеља из узорка има завршене основне академске студије (58%), затим мастер академске студије (26%), а 16% учитеља има завршену вишу школу.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе. Подаци неопходни за истраживање прикупљени су анкетањем. Сачинили смо анкетни упитник затвореног типа, у коме су учитељи ставове изражавали избором одговора који одражава њихово мишљење о датом питању. Истраживање је било анонимно, како би се осигурала искреност испитаника и избегло давање пожељних одговора. Вредност Cronbach alpha коефицијента (0,893) указује на добру поузданост инструмента и оправдава његову прихватљивост.

Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 23. Од мера дескриптивне статистике коришћене су фреквенције и проценти, а од анализа које омогућавају статистичко закључивање коришћен је хи квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Колико се ученицима потенцијално даровитим за математику посвећује пажња у систему инклузивног образовања?

Првим задатком истраживања желели смо да утврдимо којим ученицима се у систему инклузивног образовања у школи се посвећује више пажња ученицима који имају потешкоће у учењу или ученицима потенцијално даровитим за математику. Добијени подаци показују да 84% учитеља мисли да се у школама знатно већа пажња, у смислу стварања услова за рад у складу са образовним потребама, поклања ученицима који имају потешкоће у учењу, док само 16% учитеља мисли да се већа пажња посвећује ученицима који су потенцијално даровити за математику (Табела 1).

Желели смо да утврдимо и да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу учитеља о положају ученика потенцијално даровитих за математику у систему инклузивног образовања у зависности од година њиховог радног искуства у настави.

Табела 1. Мишљења учитеља о положају ученика потенцијално даровитих за математику у систему инклузивног образовања у зависности од година њиховог радног искуства у настави

Године радног искуства		Ученици који имају потешкоће у учењу	Ученици потенцијално даровити за математику	Укупно
До 12 година	f	18	6	24
	%	75,0	25,0	100,0
Од 13 до 25 година	f	45	8	53
	%	84,9	15,1	100,0
Више од 25 година	f	63	10	73
	%	86,3	13,7	100,0
Укупно	f	126	24	150
	%	84,0	16,0	100,0

$$\chi^2 = 1,766; \text{ df} = 2; \text{ p} = 0,413$$

Увидом у Табелу 1 уочава се да учитељи, што више стажа имају, сматрају да се више пажње у систему инклузивног образовања поклања ученицима који имају потешкоће у учењу у односу на даровите ученике. То мишљење изнело је 86,3% учитеља који имају више од 25 година радног искуства у настави, 84,9% учитеља који имају између 13 и 25 година искуства и 75% учитеља који имају до 12 година искуства, који у највећој мери (25%) сматрају да се пажња поклања ученицима потенцијално даровитим за матема-

тику. На основу оваквих резултата, лако се може уочити да се проценат испитаних учитеља, који сматрају да се у школи, у којој су запослени више пажње посвећује ученицима са потешкоћама у учењу смањује, са смањењем година радног искуства у настави. На основу овога можемо закључити да учитељи са мањим бројем година радног искуства више размишљају о ученицима потенцијално даровитим за математику и њиховим потребама у васпитно-образовном процесу, у односу на учитеље са више година радног искуства, који су временом највероватније створили слику о потреби да се посебна пажња усмери првенствено на ученике који имају тешкоће у савладавању садржаја. Међутим, израчуната вредност $\chi^2 = 1,766$ ($df = 2$, $p = 0,413$) показује да не постоји статистички значајна разлика између мишљења учитеља о положају ученика потенцијално даровитих за математику у систему инклузивног образовања у зависности од година њиховог радног искуства у настави и да су уочене разлике занемарљиве.

Ако погледамо мишљења учитеља различитог степена образовања, уочавамо знатне разлике у мишљењима. Предност раду са ученицима потенцијално даровитим за математику у највећој мери дају учитељи са већим академским образовним нивоом (Табела 2).

Табела 2. Мишљења учитеља о положају ученика потенцијално даровитих за математику у систему инклузивног образовања у зависности од степена њихове стручне спреме

Степен стручне спреме		Ученици који имају потешкоће у учењу	Ученици потенцијално даровити за математику	Укупно
Виша школа	f	23	1	24
	%	95,8	4,2	100,0
Факултет	f	79	8	87
	%	90,8	9,2	100,0
Мастер студије	f	24	15	15
	%	61,5	38,5	100,0
Укупно	f	126	24	150
	%	84,0	16,0	100,0

$$\chi^2 = 20,138; \quad df = 2; \quad p = 0,0004$$

Увидом у Табелу 2 уочавамо да највећи проценат учитеља, који сматрају да се у школи у којој су запослени више пажње посвећује ученицима потенцијално даровитим за математику припада групи испитаника са *мастер академским студијама* (38,5%). Након тога, следе учитељи са *факултетом* (9,2%) и на крају су учитељи са *вишом школом* (4,2%). Ситуација је обрнута када је реч о мишљењима о давању подршке ученицима са тешкоћама у учењу. Да се у

систему инклузивог образовања више ради са ученицима који имају потешкоће у учењу највише мисле учитељи са вишом школом (95,8%), затим учитељи који су завршили основне академске студије (90,8%) и на крају су учитељи који су завршили мастер академске студије (61,5%). На основу оваквих резултата, лако се може уочити да се проценат испитаних учитеља који сматрају да се у школи у којој су запослени више пажње посвећује ученицима који имају потешкоће у учењу смањује са повећањем степена стручне спреме. Израчуната вредност $\chi^2 = 20,138$ ($df = 2$, $p = 0,0004$) указује да су уочене разлике у мишљењима статистички значајне. Добијени резултат показује да учитељи са вишим степеном стручне спреме у већој мери размишљају о ученицима потенцијално даровитим за математику и њиховим потребама у васпитно-образовном процесу, у односу на учитеље са нешто нижим степеном стручне спреме и да у већој мери преузимају иницијативе за рад са овом категоријом ученика. Наравно, овде морамо бити свесни и чињенице да учитељи у одговорима најчешће пројектују своју праксу, па се и њихова перцепција школе прелама кроз њихово искуство. Сигурно је да су млађи учитељи и учитељи који имају виши степен стручне спреме кроз иницијално образовање имали више прилика да се упознају са карактеристикама, потребама, стратегијама рада са даровитима, а пре свега са важношћу образовне подршке овим ученицима, па да то и рефлектују у пракси. Са друге стране, учитељи који имају ниже образовање и који су студије завршили раније, нису имали те могућности, а већина програма стручног усавршавања која за циљ има оспособљавање за рад у систему инклузивог образовања пажњу усмерава на ученике који имају потешкоће у учењу.

Добијени резултати, према којима се у систему инклузивног образовања више пажње посвећује ученицима који имају потешкоће у учењу, и то кроз различите облике наставе, почев од редовне, па све до допунске наставе, него ученицима потенцијално даровитим за математику потврђују резултате које су добили и други аутори истражујући овај проблем. Истраживање које је спровела Д. Поповић и сарадници (Поповић и сар., 2016) показало је да се у пракси, од свих ученика којима је потребна додатна подршка, најмање пажње посвећује управо даровитим ученицима.

Положај ученика потенцијално даровитих за математику

Другим задатком истраживања желели смо да испитамо како учитељи оцењују положај ученика потенцијално даровитих за математику. На питање у упитнику *Оцените какав је, по Вашем мишљењу, положај ученика потенцијално даровитих за математику*, учитељи су могли да изразе своје мишљење једним од следећих понуђених одговора: *добар је, али га треба унапредити; добар је и није добар*.

Увидом у резултате уочавамо да само петина учитеља из узорка (20,7%) сматра да је положај ученика за математику *добар* (Табела 3). Највећи проце-

нат испитаних учитеља (68,0%) изјаснио се да је положај ученика потенцијално даровитих за математику *добар, али га треба унапредити*, а 11,3% испитаника сматра да *није добар*. Добијени резултати показују да су учитељи освешћени да третман и пажња која се у настави математике организује нису довољни да задовоље образовне потребе ученика потенцијално даровитих за математику.

Ако анализирамо мишљења учитеља различитог радног искуства уочавамо мале разлике у мишљењима о овом питању. Положај потенцијално даровитих ученика у настави најпозитивније оцењују учитељи који имају најмање радног искуства (до 12 година) и то мисли око трећина испитаника. Негативну оцену положаја даровитих у школи највише су изразили учитељи који имају између 13 и 25 (15%), затим учитељи са више од 25 година радног искуства (11%). Када је у питању оцена да је положај *добар, али га треба унапредити*, учитељи је дају у приближно једнаком броју.

Табела 3. Мишљења учитеља о положају ученика потенцијално даровитих за математику у зависности од година њиховог радног искуства у настави

Године радног искуства		Добар је, али га треба унапредити	Добар је	Није добар	Укупно
До 12 година	f %	16 66,7	7 29,1	1 4,2	24 100,0
Од 13 до 25 година	f %	35 66,0	10 19,0	8 15,0	53 100,0
Више од 25 година	f %	51 69,9	14 19,2	8 11,0	73 100,0
Укупно	f %	102 68,0	31 20,7	17 11,3	150 100,0

$$\chi^2 = 6,584; \quad df = 4; \quad p = 0,160$$

Тестирајући статистичку значајност уочених разлика у мишљењима учитеља различитог радног искуства у оцени положаја потенцијално даровитих ($\chi^2 = 6,584$, $df = 4$; $p = 0,160$) закључујемо да оне нису статистички значајне. Овакви резултати у складу су са резултатима које смо добили у претходној анализи и још једном указују на чињеницу да учитељи са мање радног искуства више обраћају пажњу на ученике потенцијално даровите за математику и подршку њима.

Учитељи различитог степена образовања различито оцењују положај ученика потенцијално даровитих за математику у школи (Табела 4).

Табела 4. Мишљења учитеља о положају ученика потенцијално даровитих за математику у зависности од степена њихове стручне спреме

Степен стручне спреме		Добар је, али га треба унапредити	Добар је	Није добар	Укупно
Виша школа	f	18	5	1	24
	%	75,0	20,8	4,2	100,0
Факултет	f	61	13	13	87
	%	70,1	14,9	14,9	100,0
Мастер студије	f	23	13	3	15
	%	59,0	33,3	7,7	100,0
Укупно	f	102	31	17	150
	%	68,0	20,7	11,3	100,0

$$\chi^2 = 7,649; \quad df = 4; \quad p = 0,105$$

Испитаници са највишим степеном стручне спреме положај ученика потенцијално даровитих за математику у највећој мери оцењују као *добар*. То је мишљење 33,3% који имају завршене мастер академске студије, док учитељи са нижим степеном образовања слабије оцењују њихов положај. Да положај потенцијално даровитих за математику *није добар* у највећој мери оцењују учитељи који имају завршене основне академске студије (14,9%), а најмање је учитеља са оваквим мишљењем међу онима који имају завршену вишу школу (4,3%).

Да је положај потенцијално даровитих за математику *добар, али га треба унапредити* оцена је 75% учитеља са *вишом школом*, 70,1% учитеља са *факултетом* и 59% учитеља са *мастер академским студијама* (59,0%). Овде се у великој мери уочава тенденција опадања процента испитаника који сматрају да је положај ученика потенцијално даровитих за математику *добар, али га треба унапредити*, са опадањем степена стручне спреме. Израчуната вредност $\chi^2 = 7,649$ ($df = 4$, $p = 0,105$) показује да уочене разлике у мишљењима нису статистички значајне.

Резултати упућују на закључак да је мали број учитеља задовољан образовном подршком која се пружа ученицима потенцијално даровитих за математику. Највећи број учитеља тај положај оцењује позитивно, али исто тако сматра да га треба унапредити. Овакав резултат је значајан, јер ако учитељи јасно перципирају да положај ученика потенцијално даровите за математику и подршка коју добијају није добар, у већој мери ће и радити у настојању да то промене и створе адекватније услове у којима ће они моћи да остваре све своје потенцијале, буду мотивисани да уче и не подбацују у систему образовања у васпитања.

Заступљеност додатне подршке ученицима потенцијално даровитим за математику

Трећим задатком истраживања желели смо да испитамо да ли у школи постоји додатна подршка ученицима потенцијално даровитим за математику. Могући одговори на основу којих су учитељи могли да изразе своје мишљење били су: *постоји; постоји, али не у потребној мери и не постоји*.

Увидом у резултате уочавамо да се највећи проценат испитаних учитеља (62,6%) изјаснио да у школи у којој су запослени *постоји, али не у потребној мери* додатна подршка ученицима потенцијално даровитим за математику (Табела 5). Четвртина анкетираних учитеља (24,7%) изјаснила се да у школи у којој су запослени *постоји* додатна подршка ученицима потенцијално даровитим за математику, а 12,7% испитаника сматра да додатна подршка *не постоји*.

Табела 5. Мишљења учитеља о постојању додатне подршке ученицима потенцијално даровитим за математику у зависности од година њиховог радног искуства у настави

Године радног искуства		Постоји	Постоји, али не у потребној мери	Не постоји	Укупно
До 12 година	f	7	14	3	24
	%	29,2	58,3	12,5	100,0
Од 13 до 25 година	f	15	30	8	53
	%	28,3	56,6	15,1	100,0
Више од 25 година	f	15	50	8	73
	%	20,5	68,5	11,0	100,0
Укупно	f	37	94	19	150
	%	24,7	62,7	12,7	100,0

$$\chi^2 = 2,176; \text{ df} = 4; \text{ p} = 0,703$$

Ако анализирамо мишљења учитеља различитог радног искуства о овом питању уочавамо мале разлике (Табела 5). Најпозитивније ставове изнесе учитељи који имају најмање радног искуства у настави. Мишљење да подршка *постоји, али не у довољној мери* највише изражавају учитељи са више од 25 година радног искуства. Израчуната вредност $\chi^2 = 2,176$ ($\text{df} = 4$, $\text{p} = 0,703$) показује да не постоји статистички значајна разлика између мишљења учитеља о постојању додатне подршке ученицима потенцијално даровитим за математику у зависности од година њиховог радног искуства у настави.

Разлике у мишљењима о овом питању мале су и између учитеља различитог степена образовања.

Табела 6. Мишљења учитеља о постојању додатне подршке ученицима потенцијално даровитим за математику у зависности од степена њихове стручне спреме

Степен стручне спреме		Постоји	Постоји, али не у потребној мери	Не постоји	Укупно
Виша школа	f	4	17	3	24
	%	16,7	70,8	12,5	100,0
Факултет	f	16	58	13	87
	%	18,4	66,7	14,9	100,0
Мастер студије	f	17	19	3	15
	%	43,6	48,7	7,7	100,0
Укупно	f	37	94	19	150
	%	24,7	62,7	12,7	100,0

$$\chi^2 = 9,420; \text{ df} = 4; \text{ p} = 0,330$$

Најмањи број учитеља који негативно оцењују постојање додатне подршке ученицима потенцијално даровитим за математику у школи су учитељи који имају завршене мастер студије (7,7%), а највише је оних који имају завршене основне академске студије (14,9%). Да подршка *постоји, али не у потребној мери* став је највећег броја учитеља са *вишом школом* (70,8%), затим учитеља са *факултетом* (66,7%) и на крају су учитељи са *мастер академским студијама* (48,7%). Представљени резултати указују на тенденцију опадања процента испитаника који сматрају да у школи у којој су запослени *постоји, али не у потребној мери* додатна подршка ученицима потенцијално даровитим за математику, са порастом степена стручне спреме.

Даље, ако погледамо резултате, уочићемо и то да највећи проценат учитеља који сматрају да у школи у којој су запослени *постоји* додатна подршка ученицима потенцијално даровитим за математику припада групи испитаника са *мастер академским студијама* (29,2%), затим следе учитељи са *факултетом* (18,4%) и на крају су учитељи са *вишом школом* (16,7%). Овакви резултати представљају супротност претходној констатацији, па се може закључити да учитељи са највишим степеном стручне спреме у највећем проценту од свих испитаника верују у постојање додатне подршке ученицима потенцијално даровитим за математику у млађим разредима основне школе. Разлог може бити да је они и стварају у својој учионици и мисле да таква организација рада доприноси оптималним условима за образовање даровитих ученика. Тестирајући статистичку значајност уочених разлика у мишљењима учитеља различитог степена образовања ($\chi^2 = 9,420$, $\text{df} = 4$, $\text{p} = 0,330$) закључујемо да она није статистички значајна.

Добијени резултати показују да ученици потенцијално даровити за математику немају адекватну подршку у настави и да су учитељи свесни те чињенице. Охрабрује податак да подршка ученицима потенцијално даровитим, по мишљењу највећег броја учитеља постоји.

ЗАКЉУЧАК

Брига о даровитима представља важно питање које заслужује пажњу свих оних који су непосредно или посредно укључени у систем васпитања и образовања, али и целог друштва. Међутим, пуно је ставова да је васпитно-образовни рад у основним школама усмерен на редовну наставу и просечне ученике, а образовање даровитих је на маргини тога рада (Malušić, 2000) и да су даровита деца у школи изложена захтевима који су испод њихових способности и потреба (Vizek Vidović i sar., 2014). Концепт инклузивног образовања подразумева и стварање услова за задовољавање образовних потреба даровитих ученика, прилагођавање програма, начина, стратегија рада и обезбеђивање додатне подршке овој категорији ученика.

Резултати истраживања показују да се, по мишљењу учитеља, у концепту инклузивног образовања више пажње посвећује ученицима који имају потешкоће у учењу, у односу на ученике потенцијално даровите за математику; да је положај ученика потенцијално даровитих добар, али га је потребно унапредити и да у школи постоји додатна подршка потенцијално даровитим ученицима, али не у потребној мери.

Видимо да учитељи јасно перципирају положај ученика потенцијално даровитих за математику у концепту инклузивног образовања, да јасно истичу да тај положај треба унапредити и да нису у потпуности задовољни њиме. Добијени резултати још једном показују да ученици потенцијално даровити за математику немају адекватан третман у систему инклузивног образовања и да су учитељи тога свесни. Зато се можемо сложити са ставом да је „неопходно са проблемом побољшања рада у подручју пружања потпуне васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика упознати и укључити креаторе образовне политике, стручну и ширу јавност, али и родитеље даровитих ученика” (Муратовић и Мусић, 2017: 106.), али је неопходно „имати и подршку околине, њено разумевање и изазовни подстицај” (Маринковић и Ћокић, 2016: 39).

Упркос томе што резултате овог истраживања због ограниченог узорка треба примити са резервом, они су веома индикативни и јасно указују на положај ученика потенцијално даровитих за математику у концепту инклузивног образовања. Разлоге зашто положај ученика потенцијално даровитих није бољи, а посебно зашто тим положајем нису у потпуности задовољни, пре свега они који су задужени и одговорни за тај рад тешко је дати. Одговори могу бити садржани у чињеници да ови ученици, наизглед не траже никакву посебну пажњу, са лакоћом савлађују градиво, постижу изванредне резултате

са мало труда и рада, па се отуда и рад са њима доживљава као једноставан. Са друге стране, ученици са тешкоћама у учењу не могу да прате нормалан рад у настави, имају проблеме у учењу, па је из тих разлога, при свакој препреци потребно створити одговарајуће услове за њихов напредак. Одговор лежи и у оспособљености учитеља за рад са даровитим ученицима, јер ма колико се друштво, школа борили за бољи положај даровитих ученика кључ успеха налази се у рукама учитеља, а његова „оспособљеност за рад са овом категоријом ученика представља први и неопходан корак без кога ни друге мере неће имати одговарајуће ефекте” (Špijunović i Maričić, 2013: 254).

Истраживање положаја ученика потенцијално даровитих за математику уопште, а и у концепту инклузивног образовања захтева даља испитивања овог проблема, кроз сагледавање свих елемената који одређују њихов положај. Добијени резултати веома су значајни за школе, јер указују на потребу унапређивања положаја даровитих ученика, али и за све оне који се баве образовањем и усавршавањем учитеља, како би будућим учитељима и онима који раде понудили знања о раду и значају рада са ученицима потенцијално даровитим за математику.

Литература

- Алтарас Димитријевић, А. и Татић Јаневски, С. (2016). *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Bellamy, L. (2005). A critical analysis of how differentiation can promote the full inclusion of three gifted and talented students in a mixed-ability, year 9 class studying Macbeth. *English Teaching: Practice & Critique*, 4(2), 72–83.
- Brulles, D., Peters, S. J. & Saunders, R. (2012). Schoolwide mathematics achievement within the gifted cluster grouping model. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 200–216. DOI: 10.1177/1932202X12451439.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Грандић, Р. и Летић, М. (2009). Стање, проблеми и потребе у подручју бриге о даровитим ученицима у нашем образовном систему. У *Даровити и друштвена елита* (323–243). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов”.
- Gubbins, E. J., Callahan, C. M. & Renzulli, J. S. (2014). Contributions to the impact of the Javits Act by the National Research Center on the Gifted and the Talented. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 422–444. DOI: 10.1177/1932202X14549355.
- Davidson, J. E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28(3), 252–266. DOI: 10.1177/0261429411435051.

- Закон о основама система образовања и васпитања (2019). Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 и 10/2019.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. DOI: 10.1177/0016986211422098.
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in Schools*, 49(7), 695–705.
- Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
- Мaksić, S. (2013). Darovita deca u inkluzivnom konceptu obrazovanja. U S. Gašić-Pavišić (ur.): *Ostvarivanje inkluzije u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: tematski zbornik radova* (7–24). Београд: Институт за педагошка истраживања. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаће и пословне информатичаре.
- Малушић, S. (2000). *Даровити ученици и рад са њима*. Београд: ЕМКА.
- Маринковић, К. и Ђокић, О. (2016). Стратегије рада учитеља са потенцијално даровитим ученицима за математику – искуства САД, Русије, Јапана, Кине, Румуније и Србије 2. *Иновације у настави*, 29(2), 38–54.
- Маричић, С. и Шпијуновић К. (2013). Идентификација ученика потенцијално даровитих за математику у млађим разредима основне школе. *Зборник радова*, XVI(15). Ужице: Учитељски факултет, 221–236.
- Маричић, С. и Шпијуновић, К. (2014). Рад са ученицима потенцијално даровитим за математику у условима инклузивног образовања. У М. Пикун (ур.): *Наука и глобализација*, књ. 8, том 3 (229–239). Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Маричић, С. и Милинковић, Н. (2015). Диференцирана настава и ученици потенцијално даровити за математику. У А. Михајловић (ур.): *Методички аспекти наставе математике 3*, Зборник радова са трећег међународног научног скупа (61–74). Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Maričić, S., Maksimović, J. & Stakić, M. (2018). Use of the Picture Book in Teaching Mathematics and Serbian Language to Children with Learning Disabilities, in: T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar, A. Žakelj (eds.): *Constructing innovative learning* (395–413). Koper: Založba Univerze na Primorskem i Knjižnica Ludus.
- Мацура Миловановић, С., Гера, И. и Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46(2), 208–222.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272–281.
- Milutinović, J., Zuković, S. i Lungulov, B. (2011). Socijalni konstruktivizam kao teorijski okvir prakse inkluzivnog obrazovanja. *Pedagogija*, LXVI(4), 552–561.
- Муратовић, Л. и Мусић, М. (2017). Облици васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика у разредној настави. *Иновације у настави*, XXX(1), 96–107. DOI: 10.5937/inovacije1701096M.

- McLeskey, J., Waldron, N. L. & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59–70. DOI: 10.1177/0022466912440455.
- Недељковић, М. (2010). *Друштво у променама и образовање*. Београд: ЕДУКА и Српска академија образовања.
- Nolte, M. (2018). Fostering Mathematically Gifted Students with Complex Fields of Problems. In M. Kukanja Gabrijelečić & M. Seničar Željeznov (eds.): *Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era* (147–156). Koper: University of Primorska Press.
- Pierce, R. L., Cassady, J. C., Adams, C. M., Speirs Neumeister, K. L., Dixon, F. A. & Cross, T. (2011). The effects of clustering and curriculum on the development of gifted learners' math achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 569–594. DOI: 10.1177/016235321103400403.
- Поповић, Д., Лазовић, М. и Милосављевић, Ж. (2016). Подршка развијању даровитости у шолској пракси. *Иновације у настави*. XXIX(3), 73–83.
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом* (2018). Службени гласник Републике Србије, бр. 110-00-552/2018-04.
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can 'go it alone'. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 269–271.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient; Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251–253.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. H. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (eds.): *International handbook of giftedness and talent* (595–607). Oxford, England: Elsevier.
- Cheung, H. Y. & Hui, S. K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A comparative study of Beijing and Hong Kong teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55, 139–148.
- Ѕпијуновић, К. и Марић, С. (2013). Учитељ и рад са ученицима потенцијално даровитим за математику у условима инклузивног образовања. *Pedagogija*, 68(2), 242–256.
- Шпијуновић, К., Кундачина, М. и Маричић, С. (2013). Методолошки проблеми проучавања даровитости за математику. У Г. Гојков, А. Стојановић (ур.): *Методолошки проблеми истраживања даровитости* (382–388). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”, Арад: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Winebrenner, S. (2003). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Sanja M. Maričić

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Danijela Vojinović

TEACHERS' VIEW ON THE POSITION OF STUDENTS POTENTIALLY GIFTED IN MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary

The paper discusses the position of students potentially gifted in mathematics in the context of inclusive education in lower elementary school. We organised a survey on a sample of teachers ($N = 150$) to examine which category of students is receiving more attention in the system of inclusive education – students potentially gifted in mathematics, or students with learning disabilities, as well as to examine how teachers perceive the position of gifted students in the system of inclusive education, and finally, if there is any additional support in school for students potentially gifted in mathematics. Based on the results obtained, we have arrived at the following conclusions: 1) in the system of inclusive education, students with learning disabilities receive more attention than students potentially gifted in mathematics; 2) position of potentially gifted students *is satisfactory, but needs improvement*, and 3) school system provides additional support to potentially gifted students, but not to a sufficient extent.

Key words: *students potentially gifted in mathematics, lower elementary mathematics education, inclusive education, giftedness, mathematics.*

Amalija Žakelj*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Darjo Felda*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

THEORETICAL DESIGN OF A PROCESS-DIDACTIC MODEL OF TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS

Abstract: Based on theoretical knowledge of mental development of children – also of more recent findings about child's thinking – and knowledge of social cognition, learning and teaching a process-didactic model of teaching and learning mathematics has been produced. In the setting up of the model we started from developmental psychology, took account of more recent cognitive-constructivist findings of educational profession about learning that emphasise the activity of the pupil in the process of learning. We took into account that learning process is essentially influenced by the developmental stage of thinking, by the structure of existing knowledge, and by the organisation of pupil's activities as well as by incentives from the environment. Active learning, problem oriented process of learning, which is also connected with realistic/real-life context, constructive and spiral process that is also diagnostic and reflective, co-define the main characteristics of the process-didactic model of teaching and learning mathematics.

Key words: *mathematics, model of teaching and learning, active learning, problem-solving learning, cognitive conflict.*

INTRODUCTION

Knowledge of various theories of learning allows understanding of the process of learning, use of different approaches and the possibility of developing a variety of models with the intention to provide learners opportunities for quality construction of knowledge. Among the theories of knowledge that have also influenced the learning and teaching of mathematics De Corte (2013) and Walling (2014) point out the following: behaviourism that is based on studying the externally visible behaviour (learning is forming, strengthening and adaptation of associative links); cognitivism, which emphasises the meaning of man's internal mental, mainly

* amalija.zakelj@pef.upr.si

* darjo.felda@pef.upr.si

cognitive processes in learning, and achieving deeper understanding; constructivism, which is based on the idea that knowledge is not transferable but built (constructed) with one's own mental activity in the process of providing meaning to one's experience; and connectivism, which is based on Downes' assumption about distributed cognition or on the thesis that knowledge is distributed on human, social, and technological networks.

The constructivist theory is based on the idea that learners are not just passive recipients of information but that they actively build their knowledge and skills through interaction with the environment and by reorganising their own mental structures. We are talking about construction of knowledge where the learning process is oriented into the learner (the learner assumes an active role in the process of learning), while the teacher (who in the past mainly had the task to transmit knowledge) guides and encourages him in the learning (De Corte, 2013). It is important that the teacher constantly adapts the strategies of teaching to the responses of learners and encourages them to analyse and interpret information.

Also individual constructivist theories differ from one another and emphasise different aspects of learning. Social constructivists have been moving away from the understanding that learning and cognition take place in an isolated mind and that knowledge is independent of the situations within which it emerges. They understand learning and cognition as an interactive activity between the individual and the situation (De Corte, 2013).

In Slovenian space mainly two models of teaching predominate: the traditional, transmission-oriented model and the cognitive-constructivist or transformational model of teaching. In the traditional model of teaching teacher's role is oriented into delivery of knowledge and learning is oriented into the acquisition of concrete contents and of mainly procedural knowledge.

The cognitive-constructivist model of teaching requires methods oriented into problem-solving and approaches where the teacher does not only pay attention to the “quantity” but also to the “quality” of learner's prior knowledge. The teacher deliberately elicits the learners' experience, attitudes and views, confronts them with imperfection and conflict and with adapted didactic support helps them in the reconstruction of knowledge (Valenčič Zuljan, 2002).

THEORETICAL DESIGN OF THE PROCESS-DIDACTIC MODEL OF TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS

Based on the theoretical knowledge of mental development of children – also of more recent findings about child's thinking – and knowledge of social cognition, learning and teaching, a process-didactic model of teaching mathematics has been produced.

In the construction of the model we started from the theory of developmental psychology that studies the development of concepts from the point of view of the developmental stage of child's thinking (Horvat & Magajna, 1987; Piciga, 1995; Piaget & Inhelder, 1978) and took into account more recent cognitive-constructivist findings of educational profession about learning that accentuate the activity of the pupil in the learning process (Marentič Požarnik, 2000) as well as the characteristics of learner's cognitive, emotional, and social development. We also took into account that the developmental level of thinking, the structure of existing knowledge, and the organisation of learner's activities or incentives from the environment have significant impact on the process of learning.

The process-didactic model of teaching and learning mathematics indicates shifts from knowledge transfer to creation of situations for discovering knowledge; from learning results and products to learning as a process; from the teacher that is a transmitter of knowledge to teacher mentor; from performance oriented learning to explorative and cooperative work. There is emphasis on the meaning of learner's activity, cooperation, and exchange of experience. The student gradually assumes an increasingly larger part of the responsibility for the process of acquiring knowledge and personal development. Learning and teaching according to the process-didactic model of teaching and learning mathematics is oriented into discovery and research, associated with real-life context, problem-solving oriented, case-based, intrinsically motivated, and social. The process-didactic model of teaching and learning mathematics is:

- a constructive process (new knowledge is built on prior knowledge);
- a spiral process (the principle of revisiting basic contents, essential ideas and concepts);
- an active process (active learning, which activates the learner holistically, mentally and emotionally);
- a process oriented into problem-solving and associated with realistic / real-life context and
- a diagnostic and reflective process (Žakelj, 2003).

Experiential learning (modelling, independently looking for sources, looking for similarities and links, looking for examples and counterexamples ...), *dialogue* and diverse forms of *cooperation* (the influence of social interaction) are the key activities in the implementation of the process-didactic model of teaching and learning mathematics. Besides the activities for the development of conceptual and procedural knowledge it includes also the activities for the development of problem-solving knowledge (solving open problems, understanding the problem situation, asking questions, learning problem-solving strategies, setting up the findings, justifying, ...). In problem-solving the emphasis is on processes or strategies of solving, on justifying, verifying solutions, presentation of results, exchange of opinions.

The process-didactic model of teaching and learning mathematics is a constructive and spiral process

Learning according to the process-didactic model of teaching and learning mathematics follows the realization that (mathematical) knowledge is organised hierarchically and in the form of networks: from the most general ones to increasingly more specific ones. Learning takes place from general concepts to specific ones (e.g. shape – quadrilateral – parallelogram – rhombus or dependent quantities – directly proportional quantities), knowledge is built on prior knowledge and also follows the principle of revisiting basic contents, ideas and concepts. Learners encounter individual concepts several times, in different situations, which allow them insight into their own conceptual ideas and provides opportunities to supplement or correct any wrong or incomplete ideas – to upgrade and expand the existing knowledge. The implementation of the principle of revisiting basic contents, essential ideas and concepts is crucial for learning with understanding. For example, prior to introducing the concept of per cent through activities or challenges, understanding of fractions as parts of a whole is repeated and verified or prior to introducing the concept of directly proportional quantity the understanding of the concept of dependent quantity is checked. Especially with younger learners new content is linked to concrete experience and real-life examples.

Acquisition of concepts means formation of conceptual ideas and acquisition of verbal expression – naming. The learner can have an adequate idea, can show or draw a disc, but fails to distinguish between the terms “disc” and “circle”. The formation of the conceptual idea is extremely important, as in solving problems the conceptual idea is used more frequently than the definition. In learning there are usually two options: first the cell of the conceptual idea is filled and later the cell of the definition or vice versa.

The cognitive and the socially-cognitive conflict – triggered in learners with reasonably asked questions, with challenges, and with problem situations – can help learners in:

- changing wrong or incomplete conceptual ideas (verifying the understanding of concepts);
- insight into the sense of learning new contents (why is new knowledge needed, where can it be used);
- relating to existing network of knowledge (the learner relates new knowledge to the knowledge he already possesses);
- integration of knowledge (within the subject or across the curriculum) (Žakelj, 2003).

Procedural and conceptual knowledge are the basic components of mathematical knowledge, yet only the capacity to integrate both types of knowledge allows the individual in-depth understanding of concepts and procedures and

application of knowledge (e.g. solving complex problems) (Hiebert & Lefevre, 1986). This means that the individual knows how to carry out both mathematical procedures and how to explain and justify the meaning of solutions to which the procedures have led him or her. It is possible the individual only manages the procedural or merely the conceptual knowledge, such knowledge is, however, not complete, not applicable in complex situations. If an individual knows how to carry out mathematical procedures, but does not know how to explain the meaning of the computations and the other way round, if she or he is capable of conceptual understanding, yet does not know how to manage the procedures that lead to mathematical facts, her or his knowledge is not complete. Relating conceptual and procedural knowledge allows the individual understanding of concepts, the ability to choose and to efficiently apply procedures in complex situations (Hiebert & Lefevre, 1986) and increases the capacity of perceiving a wrong use of procedures or inadequate procedures in the given circumstances. E.g., in the case of incorrectly performed procedures or of calculation errors, well developed (conceptual) knowledge can serve as the control mechanism that alerts the result is meaningless. Besides developing conceptual knowledge such situations teach the learner that mathematics is not just computation. The opposite, even, mathematics teaches we should not start the computation before being certain the planned computation way is correct and that it makes sense. Conceptual knowledge allows monitoring the results of a mathematical operation, i.e. it provides a basis for establishing control mechanisms for detecting whether the answer makes sense.

The process-didactic model of teaching and learning mathematics is an active process.

In our space the cognitive-constructivist approach that emphasises an active role of the learner in the construction of findings has got to a large extent established also with the support of Tempus project Development of Early Science (Ferber, 1992). Inter alia, the research proved in science exactly that wrong understanding of concepts can result from incorrectly acquired concepts in early age (Krnjel, 1993, 1998), which obstinately persist and can also be found in adults. Learning will be less efficient if learners are presented the already constructed correct concept; they must build their own concept themselves with autonomous mental work in dialogue with others.

Independent discovery is more time-demanding, but it offers the learner opportunities to get to know mathematics in emerging. Withman (as cited in Rugelj, 1996) found that those learners who besides learning formal solving of equations also had learnt solving equations with discovery later were more successful solving general equations than those learners who had only learnt formal solving of equations. Withman concludes that learners who only have learnt formal solving of equations are not conceptually ready to operate with equations as mathematical objects with formal, structural operations.

According to Marentič Požarnik (2000) it is active learning that comprehensively – mentally and emotionally – activates the learner. Learning is active if it leads to links between concrete and mental activity. As an example of active learning a concrete and mental activity can serve where the learner at concrete manipulation of two models of squares that are divided to smaller parts is able to produce a new model of a square using in this all the parts and in addition also to interpret or explain the meaning of the activity (e.g. to explain the Pythagorean theorem and to clarify the essence of the problem, i.e. to preserve the surface).

Teaching according to the model of process-didactic approach to learning and teaching mathematics takes into account that active learning is time-demanding, i.e. that in the construction of knowledge learners can be active if they have enough time. Learners can reason independently and look for diverse ways, discover, experiment with different ways in finding solutions, with different solutions, discuss the solutions with other learners or with the teacher and justify their answers to themselves and to others, provided they have enough time. Fewer problems and more time improves the ability to solve problems, as attention can also be oriented on ways and not just on results. In the learning process itself situations follow each other more easily: searching for strategies, discussion, justifying, exchange of opinions, only if there is enough time. Gradually replacing lessons of mathematical facts with creative sessions is unfortunately a long-lasting process both from the point of view of teacher's transformation and from the point of view of learning outcomes.

**Process-didactic model of teaching and learning mathematics is
a process of learning oriented into problem solving.**

The process-didactic model of teaching and learning mathematics is a process of learning oriented into problem solving, which means that the learner integrates various mathematical contents and develops higher cognitive processes, learns to skilfully apply mathematics and to make decisions. The process of learning oriented into problem solving also offers the teacher opportunities for insight into knowledge, understanding as well as into learning difficulties of pupils and encourages cooperation of learners and discourse that leans on rational, logical parsing.

Dekker (2007) believes that in the same way as it is impossible to functionally use a language just if a lot of words have been learnt and knowing grammatical rules, it is equally unlikely we could understand and functionally use mathematics if learning mathematics were reduced to merely learning definitions, rules, and algorithms, just to the formal/abstract level, without experience with informal and pre-formal learning, without experience in the acquisition of conceptual ideas within realistic and mathematical contexts that are a source of authenticity, concretisation, of experiential learning.

Similarly also the introduction of concepts and solving problems according to the *process-didactic model of teaching and learning mathematics* takes place both within the mathematical and within realistic context. Contextual problem solving provides sense to mathematics, offers insight into use and integration of mathematics with various areas, brings mathematics closer to learners in the environment that is close to them, which they know, understand, and which they are therefore more easily able to identify themselves with.

In the selection of contexts it is, however, important that the selected contexts are close to learners, that they are able to understand the contexts and to identify themselves with them. contexts. E.g. *the personal context* that contains problems or challenges with which they themselves or their families are faced every day (fuel consumption in the car, saving energy in the domestic household, consumption of water per family member) is more appropriate than e.g. *the professional context* (focused on the world of work and the occupation), which is unknown to them (e.g. the work of a pharmacist in pharmaceutical industry frequently remote from the environment).

Problems, challenges, written in a form contextualised for the learner, verbalised through a real life situation, are more present to learners than formal mathematical problems and last but not least they also encourage the development of the reading and linguistic dimension of mathematics, which is an important integral part of mathematics. E.g. a geometrical problem about a four-sided pyramid can be set in a purely mathematical context, on the model of a pyramid or is set in a real-life situation where the pyramid is replaced by a roof in the shape of a four-sided pyramid. The computing of the length of individual edges of the pyramid becomes computing of the length of the edges of the roof, the surface of the base of the pyramid turns into the surface of the floor in the attic, etc. *Similarly an adequately selected scientific context* (associated with the adaptation of mathematics to the world of nature, science, and technology) can be a source of providing meaning to mathematics. The context also offers possibilities of integrating knowledge, relating to prior knowledge and learning the application of knowledge. E.g.: solving the task “With the assistance of the scale at the map of Antarctic estimate its surface”, the learner integrates and applies knowledge of geography and mathematics.

The process-didactic model of teaching and learning mathematics is oriented into problem-solving process of learning and related to real life context in which learners solve both closed-ended and open-ended problems.

With an open-ended problem the problem situation is posed as a challenge where the questions are not clearly formulated. The problem must be understood and according to the given situation a meaningful question or objective of research must be set. With the set question learners thus also define the depth and the width of discussing the problem and the approach to solving. In the solving and researching of open-ended problems learners are encouraged to ask as many questions as

possible. E.g. to the challenge: “*Make a box of the given carton. Research its volume*”, the learners independently set the objectives of research and the research questions such as: “*Under what conditions will the volume of the box be the greatest? Can the volume be zero? Under which conditions will the volume be the smallest?*”

Open-ended problems can also be formed from closed-ended problems or vice versa. E.g. The task “*A bar of chocolate costs 1.99 EUR, and a lollipop 0.34 EUR. How much are you going to pay if you buy both?*” can be reformulated into an open problem: “*A bar of chocolate and a lollipop cost 2.33 EUR. How much could the lollipop cost and how much the chocolate?*” or instead “*Solve the equation: $2x + 12 = x - 6$* ”, the open-ended problem is set: “*Put down an equation with one solution.*” Similarly out of the open-ended problem: “*Sketch characteristic representatives of triangles,*” also a closed-ended problem can be made, e.g.: “*Draw an acute, a rectangular, and an obtuse triangle (with given data or randomly).*”

There are several reasons for the introduction of open-ended problems in mathematics. With open-ended questions the learner acquires the experience that both mathematical and – even more often – real-life problems do not have unique solutions; in the solving she or he integrates the knowledge within mathematics and with other subjects; besides convergent thinking, which is extremely frequent in mathematics, open-ended problems open options for divergent thinking; and, last but not least, solving open-ended problems makes differentiation of learning possible, as by independently formulating the questions, the learner defines the difficulty of the problem to be solved.

Process-didactic model of teaching and learning mathematics is a social process.

For the construction of one’s own knowledge and for the development of thinking also insight into different ways of thinking and into the work of others is relevant. Social psychologists (Gilly, Blaye & Roux, 1988) underline that cognitive abilities also develop in social interaction. Cooperation thus enables confrontation of different views and insight into different ways of thinking that can cause destabilisation of the original understanding, e.g. of a concept or of the procedure of solving a problem.

The process-didactic model of teaching and learning mathematics introduces different forms of work: group work, cooperative learning, work in tandem, group discussions, conversation, consultation in a group. As learning is not just individual, learners are not oriented merely into their own thinking. The knowledge learners possess about a concept can be diverse; for successful process of learning social interaction is also important – social learning, which allows learners not to apply exclusively their own perspective in learning. For the development, e.g. of critical thinking and the ability for argumentative discussion conflicts are welcome related

to a content (Marentič Požarnik, 2001). Learners have different attitudes toward a definite issue. Exchange of ideas or the so-called social conflict is triggered. It is important the teacher triggers or opens communication space. The so-called Swiss school emphasises social-cognitive conflict instead of the cognitive conflict and has elaborated a number of applications of this concept.

CONCLUSION

Relevant characteristics of quality learning and teaching according to the process-didactic model of teaching and learning mathematics are: discovery and research, learning process oriented into problem solving, associated with realistic/real-life context, intrinsically motivated and social learning. Gradual introduction of concepts, diversity of representations of concepts, and timely detection of erroneous concept ideas are the key activities for learning with understanding.

Although from the point of view of didactic implementation the teacher autonomously defines the performance of lessons, the process of work in the classroom is also significantly codetermined by the objectives and didactic guidelines in the syllabi. In the syllabus for mathematics in basic school the orientations are defined in the general and in operational objectives and in didactic recommendations, which to a large extent correspond to the activities determined by the presented process-didactic model of teaching and learning mathematics. Among other also: In classes of mathematics learners also develop mathematical thinking: abstract-logical thinking and geometric representations; they form mathematical concepts, structures, skills, and processes as well as integrate knowledge within mathematics and more broadly; they develop the use of diverse mathematical procedures and technologies; get acquainted with the applicability of mathematics in everyday life; get to know mathematics as a process, and learn creativity and precision; they develop confidence in their own (mathematical) abilities, responsibility, and positive attitude toward work and mathematics; they get to know the significance of mathematics as an universal language, they perceive and experience mathematics as a cultural value (Žakelj et al., 2011).

References

- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (eds.): *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (37–64). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dekker, T. (2007). The Dutch Experience, Threat or Treat? In S. Close, D. Corcoran & T. Dooley (Eds.), *Using Mathematics Education Research: Proceedings of secondnational conference on research in mathematics education*, 14th and 15th September 2007 (7–12). Dublin: St. Patrick's College.
- Ferbar, J. (1992). *Konstruktivizem in začetno naravoslovje. Razvoj začetnega naravoslovja. Kaj smo slišali in brali*. Nova Gorica: Educa.
- Gilly, M., Blaye, A. & Roux, J. P. (1988). Elaboration de constructions cognitives individuelles en situationssocio-cognitives de resolutions de problemes. In G. Mugn & J. A. Perez (eds.): *Psicologia social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthjropos.
- Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics: An Introductory Analysis. In J. Hiebert (ed.): *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics* (1–27). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 4.
- Horvat, L. & Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.
- Krnel, D. (1993). *Zgodnje učenje naravoslovja*. Ljubljana: DZS.
- Krnel, D. (1998). *Razvoj pojma snovi*. Doctoral thesis. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 52(3), 54–75.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
- Piciga, D. (1995). *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.
- Rugelj, M. (1996). *Konstrukcija novih matematičnih pojmov*. Doctoral thesis. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17(3–4), 3–13.
- Walling, D. R. (2014). *Designing learning for tablet classrooms: innovations in instruction*. Cham, New York: Springer. Retrieved September 15, 2015 from the World Wide Web <https://books.google.si/books>.
- Žakelj, A. (2003). *Kako poučevati matematiko: teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J. & Bregar Umek, Z. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Retrieved February 17, 2012 from the World Wide Web http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf.

Амалија Жакелј

Универзитет на Приморском, Педагошки факултет Копар, Словенија

Дарјо Фелда

Универзитет на Приморском, Педагошки факултет Копар, Словенија

ТЕОРИЈСКИ ДИЗАЈН ПРОЦЕСНО-ДИДАКТИЧКОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ И УЧЕЊА МАТЕМАТИКЕ

Резиме

На основу теоријског знања о менталном развоју деце – такође и новијим сазнањима о децјем размишљању – сазнању о друштвеној спознаји, учењу и поучавању, произведен је процесно-дидактички модел наставе и учења математике. У постављању модела кренули смо од развојне психологије, узевши при том у обзир новије когнитивно-конструктивистичке налазе образовне професије о учењу који наглашавају активност ученика у процесу учења, као и чињеницу да на процес учења у суштини утиче развојна фаза мишљења, структура постојећег знања и организација активности ученика, као и подстицаји из животне средине.

Активно учење, проблемски оријентисани процес учења, који је повезан са реалистичким / стварним контекстом, конструктивним и спиралним процесом, који је такође дијагностички и рефлексиван, ко-дефинише главне карактеристике процесно-дидактичког модела наставе и учења математике.

Кључне речи: математика, модел наставе и учења, активно учење, учење решавања проблема, когнитивни конфликт.

Миленко М. Ђурчић*
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини
Драгица Ц. Милинковић*
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини
Драгана Г. Радивојевић*
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини

ИНТЕГРИСАЊЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ И ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ОБРАЗОВНИМ СОФТВЕРОМ

Апстракт: Савремени приступ учењу подразумијева примјену активних модела наставе подржане компјутерском технологијом и рационалнији начин организовања наставног процеса који би ученика водио до успјеха према мјери његових могућности. Једна од основних претпоставки за остваривање наведених захтјева у разредној настави јесте увођење образовног рачунарског софтвера (ОРС), који представља велики извор нових могућности у интегрисању, диференцирању и индивидуализовању наставе.

У раду је сагледан и емпиријски провјерен (експеримент са паралелним групама) ефекат примјене софтверског облика интеграције наставе Природе и друштва и Математике у односу на традиционалну наставу. Узорак је чинило 250 ученика узраста од 9 до 10 година. Подаци су обрађени статистичким поступцима и приказани текстуалним и графичким путем.

Статистички показатељи су оправдали претпоставке да софтверски облик интеграције доприноси ефикаснијем и лакшем стицању знања, подизању квалитета и квантитета знања ученика и повећању интересовања за изучавање садржаја у настави Природе и друштва и Математике, те као такви упућују на пожељан модел наставе и учења.

Кључне ријечи: *флексибилност учења, интегрисана настава, компјутерски подржана настава, савремени модели учења.*

* ljekobilje@teol.net

* sadra@teol.net

* dragana.radivojevic@pfb.ues.rs.ba

УВОД

У савременој настави базичног циклуса образовања многи учитељи планирају, организују и реализују разноврсне педагошке сценарије који омогућавају акиван процес стицања знања. Акценат се ставља на стратегије активирања ученика и наставе усмјерене на дјеловање (Terhart, 2001). Сходно томе „наставни процес који припрема ученика за живот у данашњем природном и друштвеном окружењу, карактеристичном по комплексности, динамичности и флексибилности и сам мора бити отворен, те постати саставни дио стварног животног контекста ученика” (Милинковић, 2013: 132).

Будући да ученици раног школског узраста предмете, процесе и појаве у окружењу доживљавају цјеловито, намеће се закључак да их цјеловито треба и усвајати. Као једно од ефикасних рјешења јесте проучавање наставних садржаја кроз призму интердисциплинарног приступа учењу, који је знатно ближи начину на који људски мозак природно функционише и који најбоље одговора учењу у стварном животу. У њему се наглашава како интелектуална, тако и друштвена, емоционална и естетска компонента развоја ученика, што значи да интердисциплинарни приступ учењу подржава цјеловит развој ученика. Под интердисциплинарношћу наставе се подразумева остварење принципа да сви елементи наставног процеса (садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки, организациони) буду функционално повезани и да чине хармоничну цјелину. Повезивање наставних области и садржаја је савремена и једна од најзначајнијих стратегија у образовању (Ћурчић, Милинковић и Радивојевић, 2017).

Милинковић и Пикун (2013) истичу да компјутеризација наставе даје најадекватнији одговор на захтјев за цјеловитошћу наставе у млађим разредима основне школе, који претпоставља дидактичко-методичку трансформацију програмских садржаја у смјеру њиховог повезивања и интегрисања. Компјутерска интерпретација наставних садржаја, с једне стране, омогућава шири и садржајнији мисаони процес код ученика и дубље и темељитије овладавање образовним садржајима, а с друге, праћење ученикових способности и темпа којим ученик овладава предвиђеним наставним садржајима.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Појмовним одређењем и карактеризацијом интегрисања бавили су се многи аутори са различитих научних полазишта, што је резултирало појавом различитих тумачења и термилолошких одређења. Појам интегрисане (интегративне) наставе у литератури старијег датума познат је као међупредметна повезаност или корелација у настави, а у новијој литератури као интердисциплинарна настава.

Интегрисану наставу појмовно је најсвеобухватније одредио Лејк (Lake, 1994), наглашавајући да њу треба схватити као:

- комплексна истраживања знања из различитих области о питањима из животне стварности ученика;
- рационално кретање кроз наставне области и обједињавање различитих елемената у логичне мисаоне цјелине које реално одражавају животну стварност;
- јединствена заједничка чворишта у знању која подстичу ученике да изналазе односе, стварају моделе, системе и структуре;
- примијењену методологију и језик више предмета ради истраживања главне теме, проблема или искустава;
- спајање више предметних области у једну, онако како дјеца у свакодневној реалности савладавају предмете и појаве;
- нови начин размишљања;
- припрему за примјену знања у новим ситуацијама (трансфер знања) примјеном усвојених мисаоних модела.

Интегрисана настава је наставни систем у којем су занемарене границе између различитих наставних предмета. У интегрисаној настави се остварују смислене везе између сличних аспеката различитих дисциплина. Интегрисаност не значи одрицање од самих дисциплина. Њени коријени налазе се управо у њима, она нуди алтернативу доминацији знања из угла појединачних дисциплина. Појединачне дисциплине нам нуде дубину и фокусираност, а интегрисаност ширину контекста, промјену перспективе, али и примјену знања из једне области у другој – тј. функционално знање (Ћорђевић, 2007).

Волш (Walsh, 2002) наглашава да је у процесу интеграције посебно значајна улога учитеља, који ће примјењујући интердисциплинарни образовни модел на самом почетку школовања освијестити ученике на плану међузависности свих дијелова живота.

Тежња за међупредметним повезивањем јавља се из потребе за повећањем ефикасности педагошких процеса у свим наставним предметима који се предају у основном образовању и васпитању. Повезаност наставних предмета, блиских по садржају не само да утиче на повећање квалитета знања, већ помаже и припреми ученика за самосталан рад и утиче на формирање научног погледа на свијет (Ћурчић, 2018). Објективна повезаност која постоји у самој природи и између природних наука треба да буде доминантно заступљена у сазнајном процесу учења програмских садржаја њихових наставних предмета.

Наставни предмет Природа и друштво је по своме карактеру интегративан. Његов основни задатак, како је наглашено и у самом Програму, је да дјеца, усвајањем знања, вјештина и навика, развијају сазнајне, физичке, социјалне и креативне способности и да истовремено сазнају и изграђују ста-

воје и вриједности средине у којој одрастају, као и шире друштвене заједнице. Када су математички садржаји у разредној настави у питању, најприроднија је веза са садржајима Природе и друштва, који пружају врло квалитетну подлогу за остваривање интердисциплинарног поучавања и учења. Будински и Милинковић (2018) наглашавају да се спајањем различитих дисциплина подстиче постављање разноврсних питања, али се отварају и могућности за различита рјешења.

Интердисциплинарни приступ наставним садржајима врло јасно кореспондира с активним методама учења, које истичу значај облика учења који подстичу сложене менталне процесе, као што су креативност, повезивање знања, примјена знања, самосталност, иницијатива, као и слобода избора и изражавања ученика (Пешикан и Ивић, 2000). Активно стицање знања може се остварити онда када: ученик активно проучава различите изворе знања; тежи ка разумијевању проученог садржаја; повезује нове садржаје са ранијим знањима и искуствима; самостално изводи закључке и инкорпорира их у лични систем знања (Радивојевић, 2014). У том контексту, образовни софтвер омогућава сваком појединцу да дође до потребних знања из проучаване области интегришући блиске садржаје, а да при том има сталну повратну информацију о успјешности савладаног градива. Такав приступ учењу усмјерен је на рационалнији начин организовања наставног процеса, који би ученика водио до успјеха према мјери његових могућности, чиме се надилазе слабости традиционалне наставе.

За разлику од традиционалног начина учења, у коме су садржаји и начини њиховог усвајања јединствени за све ученике, образовни софтвер ученику омогућава да сам одређује колико ће пута учити и хоће ли одређене сегменте уопште „посјетити” обезбјеђујући примјену различитих техника рада, учења и рјешавања задатака, који одговарају могућностима и темпу напредовања појединачног ученика. У таквом окружењу „диференцијацију и индивидуализацију обезбјеђују: информације осмишљене и креиране на разноврсне начине; разноврстан начин обликовања и формулисања задатака за ученике; допунске информације за ученике који имају потешкоће у савладавању наставне грађе и слабије претходно знање и на крају додатне информације предвиђене за оне ученике који напредују бржим темпом и желе да сазнају нешто више о градиву које се изучава” (Радивојевић, 2013: 147).

Индивидуализација наставе путем образовног рачунарског софтвера пружа могућност ученику да постане свјестан циљева учења, да овлада стратегијама учења, препозна остварене успјехе и процијени потенцијале за нова постигнућа. Ђурчић, Милинковић и Радивојевић (2017) истичу да такав начин рада доприноси активизацији наставног процеса, јер се различитим врстама активности и повезаним садржајима различитих предмета и наставних тема које су усклађене са интересовањима ученика обезбјеђује њихово активније учествовање у реализацији садржаја.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања односи се на испитивање ефеката примјене софтверског облика интеграције наставе Математике и Природе и друштва. Експериментални модел учења (софтверски облик интеграције), пројектован за потребе овог истраживања, креиран је са намјером да се повезивањем сличних садржаја из различитих наставних предмета утиче на веће јединство стечених знања, као предуслова, трајнијих и примјењивијих знања у реалним животним ситуацијама. Експеримент је трајао четири седмице у оквиру редовне наставе (данима када су ученици према распореду часова имали Природу и друштво), у складу са актуелним наставним програмом Републике Српске (Босна и Херцеговина) за четврти разред основне школе из предмета *Природа и друштво* у оквиру наставне теме „Домаће животиње” и наставног предмета *Математика* у оквиру теме „Основне рачунске операције у скупу природних бројева до 1000”, подтема „Сабирање и одузимање до 1000”.

Будући да је наставни предмет Природа и друштво по својој карактеру интегративан, математички дио софтвера одређен је реалистичким приступом и контекстуализацијом наставе, те методом моделовања, који посредује између стварног окружења и „свијета” математике у процесу рјешавања „природних” проблема (Слика 1).



Слика 1. Примјер софтверске интеграције

Експеримент су спровели аутори уз сарадњу са разредним учитељима, а реализован је у компјутеризованој учионици у којој је сваки ученик радио индивидуално, на основу програмираног упутства и инструкција за рад. Током свих часова наставник је имао увид у рад сваког ученика на софтверу. Ток часова састојао се од неколико основних корака: покретање софтвера и отварање наставне јединице која се реализовала на часу; усвајање садржаја дио по дио, у

складу са личним темпом напредовања; после сваке цјелине ученик је имао могућност да провјери своје знање кроз низ питања или задатака; након сваког корака провјере добијао је повратну информацију о тачности одговора и смјернице за даљи току активности; на крају часа се водила дискусија и кратка заједничка анализа кроз коју је сагледаван степен савладаности исхода часа и постигнућа ученика. С обзиром на сложеност циља истраживања, ова квантитативна студија реализована је на узорку од 250 ученика узраста од 9 до 10 година, из 2 основне школе у Босни и Херцеговини. Од укупне популације испитаника 125 ученика чинило је експерименталну групу и 125 ученика контролну групу, а уједначени су према успјеху постигнутом на иницијалном тесту.

У истраживању је примијењен педагошки експеримент са паралелним групама (експериментална и контролна група), при чему су ученици експерименталне групе (Е) реализовали садржаје примјеном интегрисаног модела учења, а ученици контролне групе (К) реализовали су садржаје уобичајеним, традиционалним моделом рада. Пошло се од *претпоставке* да примијењени модел, односно вишедимензионални (интегрисани) приступ учењу подржан образовним софтвером доприноси бољем разумијевању садржаја и концепата, ефикаснијој примјени стечених знања и већој мотивацији ученика за рад.

У складу с тим, пројектоване су *помоћне хипотезе*:

H_1 : Експериментална група ће остварити значајно боље резултате на финалном тесту на сваком од анализираних когнитивних домена (знање, разумијевање и примјена) и на тесту у цјелини, у односу на контролну групу, као резултат ефикасности примјене софтверског облика интеграције наставе Математике и Природе и друштва у односу на традиционалну наставу.

H_2 : Испитаници експерименталне групе ће у односу на контролну групу, на сваком од анализираних когнитивних домена (знање, разумијевање и примјена) и на тесту у цјелини, остварити већи напредак из математике, јер пројектовани модел учење Математике у реалном контексту доприноси квалитетнијем знању.

Експериментални програм реализован је школске 2017/2018. године у оквиру редовне наставе те смо се при састављању експерименталног програма у потпуности придржавали постављених циљева и исхода, како би се добили што вјернији и поузданији резултати. У истраживању су примијењене технике тестирања у виду иницијалног теста и финалног теста. Иницијални тест дат је са циљем утврђивања иницијалног степена знања ученика из области Математике и области Природе и друштва, док је финални тест дат са циљем утврђивања финалног степена знања ученика након увођења експерименталног модела рада, како би се сагледала ефикасност интердисциплинарног, односно вишедимензионалног приступа у настави поменутих области.

Иницијални и финални тест за сваки од наставних предмета садржао је по максималних 90 поена и обухватили су питања из три нивоа знања: ниво репродукције, ниво разумијевања и ниво примјене знања. Сваки ниво знања носио је по максималних 30 бодова. Унутрашња конзистентност тестова (почетни и завршни тест) одређена је према поузданости Кронбах алфа (Cronbach alpha) коефицијента. Вредности Кронбах алфа коефицијента за Математику су за иницијални тест износиле 0,85 и 0,91 за финални тест, док су фундаменталне вредности Кронбах алфа коефицијента за Природу и друштво износиле 0,83 за иницијални тест и 0,93 за финални тест. Приказане вриједности показују да је поузданост мјерења на прихватљивом нивоу. Испитаници су на тестовима истовремено реализовали задатке из наставе математике и природе и друштва, како би се остварили што објективнији услови и резултати рада, због природе предмета који се проучавају, резултати су анализирани појединачно. Подаци су обрађени примјеном статистичког програмског пакета SPSS 24.0, при чему је кориштена једнофакторска анализа варијансе (ANOVA).

Резултати истраживања приказани су текстуално и графички.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Прије увођења експерименталног програма извршена је иницијална провјера знања. На иницијалном тесту из Математике (Табела 1) ученици експерименталне групе су постигли просјечно 47,43 бода, а ученици контролне групе су освојили просјечно 47,54 бода.

Табела 1. Резултати иницијалног теста из Математике

Когнитивни домени	Група	Узорак	Аритм. средина	Станд. дев.	Станд. грешка	95% Интервал поузданости		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Знање	Е	125	17,17	3,62	0,32	16,53	17,81	8	30
	К	125	16,90	3,49	0,31	16,28	17,52	4	30
	Укупно	250	17,04	3,55	0,22	16,59	17,48	4	30
Разумијевање	Е	125	17,12	5,80	0,51	16,10	18,15	4	30
	К	125	18,02	5,87	0,52	16,98	19,06	5	30
	Укупно	250	17,57	5,84	0,36	16,84	18,30	4	30

Когнитивни домени	Група	Узорак	Аритм. средина	Станд. дев.	Станд. грешка	95% Интервал поузданости		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Примјена	Е	125	13,12	4,45	0,39	12,33	13,91	0	30
	К	125	12,61	4,24	0,37	11,86	13,36	3	30
	Укупно	250	12,87	4,34	0,27	12,33	13,41	0	30
Укупно постигнуће	Е	125	47,43	1,85	1,06	45,33	49,53	13	90
	К	125	47,54	1,37	1,01	45,53	49,55	21	90
	Укупно	250	47,48	1,59	0,73	46,04	48,93	3	90

Резултати иницијалног теста знања из математике показују да су Е и К група на почетку педагошког истраживања добро уједначене по основу претходних знања ученика. Вриједности Левене теста (Lt), како у појединачним когнитивним доменима (знање: $Lt = 0,37$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,53$; разумијевање: $Lt = 0,11$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,73$; примјена: $Lt = 0,05$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,82$), тако и у укупном постигнућу ученика на иницијалном тесту ($Lt = 0,01$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,91$) указују да унутаргрупна варијанса не прелази разлику између група што омогућује анализу осталих параметара у процедури. Да бисмо утврдили статистичку значајност анализираних варијабли израчуната је и анализа варијансе значајности разлике аритметичких средина Е и К групе (Табела 2).

Табела 2. Анализа варијансе иницијалног теста из Математике

Когнитивни домени	Поријекло	Сума квадрата	Степен слободе	Квадрати аритметичких средина	F	p
Знање	Између група	4,62	1	4,62	0,36	0,54
	Унутар група	3140,97	248	12,66		
	Укупно	3145,60	249			
Разумијевање	Између група	50,17	1	50,17	1,47	0,22
	Унутар група	8464,88	248	34,13		
	Укупно	8515,05	249			
Примјена	Између група	16,38	1	16,38	0,86	0,35
	Унутар скупина	4691,52	248	18,91		
	Укупно	4707,90	249			

Когнитивни домени	Поријекло	Сума квадрата	Степен слободе	Квадрати аритметичких средина	F	p
Укупно постигнуће	Између група	0,78	1	0,78	0,00	0,93
	Унутар група	33467,68	248	134,95		
	Укупно	33468,46	249			

Анализа варијанце значајности разлике аритметичких средина Е и К групе кроз вриједност F-теста на тесту у цјелини ($F = 0,00$, $p = 0,93$) и у оквиру појединачних когнитивних домена (знање: $F = 0,36$, $p = 0,54$; разумијевање: $F = 1,47$, $p = 0,22$; примјена: $F = 0,86$, $p = 0,35$), потврђују уједначеност Е и К групе у иницијалном предзнању у настави математике.

Након уједначавања група, у Е групу уведен је експериментални програм, односно вишедимензионални приступ учењу кроз интегрисање садржаја Математике и Природе и друштва образовним софтвером, док је К група радила на уобичајен, традиционални начин. По завршетку експерименталног програма, финалним тестом провјерен је ниво постигнућа ученика Е и К групе (Табела 3).

Табела 3. Резултат финалног теста из Математике

Когнитивни домени	Група	Узорак	Аритм. средина	Станд. дев.	Станд. грешка	95% Интервал поузданости		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Знање	Е	125	24,92	3,99	0,35	24,21	25,62	13	30
	К	125	21,46	4,67	0,41	20,63	22,29	9	30
	Укупно	250	23,19	4,67	0,29	22,60	23,77	9	30
Разумијевање	Е	125	22,31	6,39	0,57	21,18	23,44	3	30
	К	125	16,41	6,45	0,57	15,27	17,55	2	30
	Укупно	250	19,36	7,05	0,44	18,48	20,24	2	30
Примјена	Е	125	21,72	6,01	0,53	20,65	22,78	3	30
	К	125	13,58	5,19	0,46	12,66	14,50	2	30
	Укупно	250	17,65	6,93	0,43	16,78	18,51	2	30
Укупно постигнуће	Е	125	68,96	13,69	1,22	66,53	71,38	28	30
	К	125	51,46	13,69	1,22	49,03	53,88	28	90
	Укупно	250	60,21	16,23	1,02	58,18	62,23	28	90

Увидом у предочене резултате уочљиве су разлике на финалном тесту из Математике, како на укупном нивоу, тако и у оквиру појединачних когнитивних домена. Тенденције разлика у корист Е групе изражене су кроз просјечне вриједности освојених бодова. Могући број бодова на финалном тесту из Математике је 90 (за сваки когнитивни домен по 30). На свим анализираним нивоима знања, као и на тесту у цјелини, просјечне вриједности освојених бодова су у корист Е групе. Разлике су израженије у постигнућима виших когнитивних структура, што указује на позитиван утицај софтверског облика интеграције и индивидуализације на способност рјешавања комплекснијих задатака. Вриједности Левене теста (Lt), у свим анализираним параметрима (знање: $Lt = 2,46$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,11$; разумијевање: $Lt = 0,01$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,90$; примјена: $Lt = 2,29$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,13$; укупно постигнуће, $Lt = 0,00$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,95$) указују да унутаргрупна варијанса не прелази разлику између група.

Анализом варијансе финалног теста провјерено је да ли је разлика у постигнућу ученика значајна на статистичком нивоу (Табела 4).

Табела 4. Анализа варијансе финалног теста из математике

Когнитивни домени	Поријекло	Сума квадрата	Степен слободе	Квадрати аритметичких средина	F	p
Знање	Између група	746,49	1	746,49	39,45	0,00
	Унутар група	4692,28	248	18,92		
	Укупно	5438,78	249			
Разумијевање	Између група	2172,67	1	2172,67	52,68	0,00
	Унутар група	10227,20	248	41,23		
	Укупно	12399,87	249			
Примјена	Између група	4137,15	1	4137,15	130,8 4	0,00
	Унутар скупина	7841,56	248	31,61		
	Укупно	11978,72	249			
Укупно постигнуће	Између група	19131,87	1	19131,87	101,9 8	0,00
	Унутар група	46521,88	248	187,58		
	Укупно	65653,76	249			

На темељу анализираних података можемо закључити да су вриједности F - теста, како на тесту у цјелини ($F = 101,98$ са $p = 0,00$), тако и у погледу појединачних когнитивних домена (знање: $F = 39,45$; разумијевање: $F = 52,68$; примјена: $F = 130,84$), уз одговарајући број степени слободе на нивоу значајности у свим параметрима $p = 0,00$, што потврђује да софтверски облик интеграције и индивидуализације резултира квалитетнијим математичким знањем.

Даљом анализом настојали смо утврдити да ли се исти ефекат постиже и у реализацији садржаја у настави Природе и друштва, будући да се у наставном процесу садржаји, углавном интегришу око тематских и садржајних цјелина које у основи имају природно и друштвено окружење.

Прије увођења експерименталног програма групе су уједначене према резултатима иницијалног теста. Резултати су приказани у Табели 5.

Табела 5. Резултати иницијалног теста из
 Природе и друштва

Когнитивни домени	Група	Узорак	Аритм. средина	Станд. девиј.	Станд. грешка	95% Интервал поузданости		Мин.	Мах.
						Доња граница	Горња граница		
Знање	Е	125	18,24	3,51	0,31	17,61	18,86	9	30
	К	125	17,89	3,46	0,31	17,28	18,50	5	30
	Укупно	250	18,06	3,488	0,22	17,63	18,50	5	30
Разумијевање	Е	125	18,30	5,78	0,51	17,27	19,32	5	30
	К	125	19,06	5,88	0,52	18,02	20,10	6	30
	Укупно	250	18,68	5,83	0,36	17,95	19,41	5	30
Примјена	Е	125	14,14	4,42	0,39	13,35	14,92	0	30
	К	125	13,63	4,22	0,37	12,88	14,37	4	30
	Укупно	250	13,88	4,32	0,27	13,34	14,42	0	30
Укупно постигнуће	Е	125	50,68	11,50	1,02	48,65	52,72	22	90
	К	125	50,59	11,32	1,01	48,58	52,59	24	90
	Укупно	250	50,64	11,39	0,72	49,22	52,05	22	90

Резултати иницијалног теста из Природе и друштва су такође потврдили уједначеност група на почетку експерименталног програма. Обје групе су оствариле приближно једнак број просјечно освојених бодова како на тесту у цјелини ($E = 50,68$, $K = 50,59$), тако и у оквиру појединачних когнитивних

домена (знање: $E = 18,24$, $K = 17,89$; разумијевање: $E = 18,30$, $K = 19,06$; примјена: $E = 14,14$, $K = 13,63$).

Вриједности Левене теста (Lt), како у појединачним когнитивним доменима (знање: $Lt = 0,11$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,66$; разумијевање: $Lt = 0,11$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,73$; примјена: $Lt = 0,14$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,70$), тако и у укупном постигнућу ученика на иницијалном тесту ($Lt = 0,10$, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,74$) су на одговарајућем нивоу значајности, што указује да унутаргрупна варијанса не прелази разлику између група.

На уједначеност група на иницијалном тесту из Природе и друштва указују и статистички параметри добијени анализом варијансе (Табела 6).

Табела 6. *Анализа варијансе иницијалног теста из Природе и друштва*

Когнитивни домени	Поријекло	Сума квадрата	Степен слободе	Квадрати аритметичких средина	F	p
Знање	Између група	7,39	1	7,39	0,60	0,43
	Унутар група	3022,44	248	12,18		
	Укупно	3029,84	249			
Разумијевање	Између група	36,10	1	36,10	1,06	0,30
	Унутар група	8441,93	248	34,04		
	Укупно	8478,03	249			
Примјена	Између група	16,38	1	16,38	0,87	0,35
	Унутар група	4644,48	248	18,72		
	Укупно	4660,86	249			
Укупно постигнуће	Између група	0,57	1	0,57	0,00	0,94
	Унутар група	32321,02	248	130,32		
	Укупно	32321,60	249			

Уочљиво је да вриједност F-теста како на тесту у цјелини ($F = 0,00$, $p = 0,94$), тако и у свим појединачним когнитивним доменима (знање: $F = 0,60$, $p = 0,43$; разумијевање: $F = 1,06$, $p = 0,30$; примјена: $F = 0,87$, $p = 0,35$) уз одговарајући степен слободе, јасно указују да не постоји статистички значајна разлика између Е и К групе, односно да су групе уједначене у иницијалном предзнању.

Након извршеног иницијалног испитивања и уједначавања група приступило се провођењу експерименталног програма, а потом су сагледане разлике у постигнутим резултатима на финалном тесту.

Резултати финалног теста из Природе и друштва приказани су у Табели 7.

*Табела 7. Резултати финалног теста из
Природе и друштва*

Когнитивни домени	Група	Узорак	Аритм. средина	Станд. дев.	Станд. грешка	95% Интервал поузданости		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Знање	Е	125	24,49	4,09	0,36	23,77	25,22	10	30
	К	125	22,39	4,62	0,41	21,57	23,21	11	30
	Укупно	250	23,44	4,48	0,28	22,88	24,00	10	30
Разумијевање	Е	125	23,66	6,47	0,57	22,51	24,81	3	30
	К	125	19,00	6,78	0,60	17,80	20,20	6	30
	Укупно	250	21,33	7,01	0,44	20,46	22,20	3	30
Примјена	Е	125	22,68	5,52	0,49	21,70	23,66	7	30
	К	125	15,46	5,36	0,48	14,51	16,41	2	30
	Укупно	250	19,07	6,53	0,41	18,26	19,88	2	30
Укупно постигнуће	Е	125	70,84	13,11	1,17	68,52	73,16	35	90
	К	125	56,86	14,12	1,26	54,36	59,36	29	90
	Укупно	250	63,85	15,29	0,96	61,95	65,76	29	90

Увидом у приказане резултате уочавамо да су ученици Е групе у односу на К групу остварили већи број просјечно освојених бодова у свим анализираним параметрима. Могући број бодова на финалном тесту из природе и друштва је 90 (за сваки когнитивни домен по 30).

Разлике су израженије у постигнућима виших когнитивних структура што указује на позитиван утицај софтверског облика интеграције на усвајање садржаја из природног и друштвеног окружења.

Самосталност рада и цјеловитост приступа наставним садржајима, прилагођеним различитим особинама ученика кључни су елементи успјешне наставе.

Вриједности Левене теста (Lt) у свим анализираним доменима (знање: Lt = 2,52, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,11$; разумијевање: Lt = 0,66, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,41$; примјена: Lt = 0,32, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,57$; укупно постигнуће: Lt = 1,93, $df_1 = 1$, $df_2 = 248$, $p = 0,16$) су на нивоу статистичке значајности која омогућава анализу осталих параметара.

Добијени резултати ученичких постигнућа су тестирани и поступком анализе варијансе (Табела 8), како би се утврдила статистичка значајност разлика, на основу које бисмо потврдили или одбацили хипотезу.

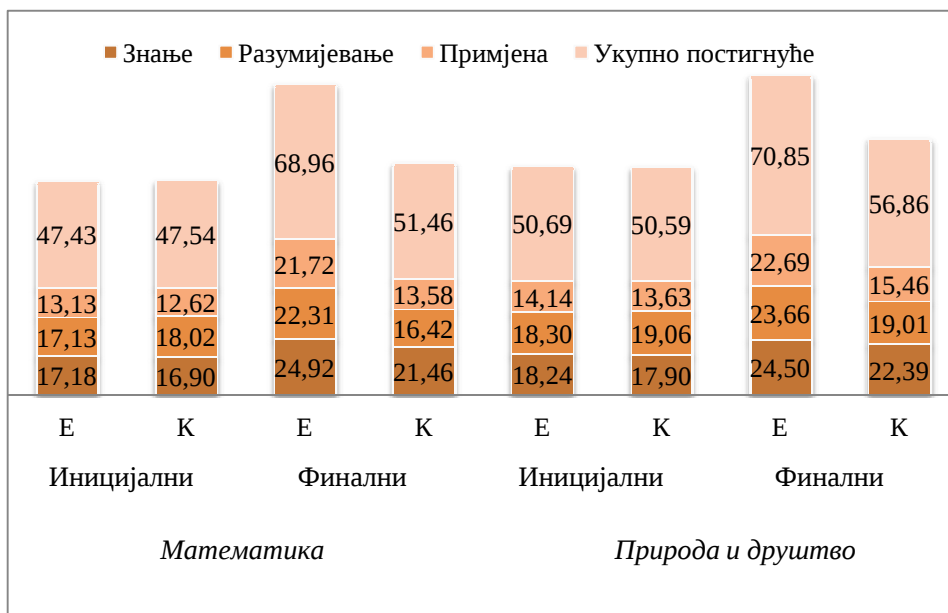
Табела 8. Анализа варијансе финалног теста из
 Природе и друштва

Когнитивни домени	Поријекло	Сума квадрата	Степен слободе	Квадрати аритметичких средина	F	p
Знање	Између група	276,67	1	276,67	14,49	0,00
	Унутар група	4735,04	248	19,09		
	Укупно	5011,71	249			
Разумијевање	Између група	1354,89	1	1354,89	30,83	0,00
	Унутар група	10896,88	248	43,93		
	Укупно	12251,77	249			
Примјена	Између група	3261,63	1	3261,63	109,81	0,00
	Унутар група	7365,92	248	29,70		
	Укупно	10627,55	249			
Укупно постигнуће	Између група	12222,01	1	12222,01	65,80	0,00
	Унутар група	46064,80	248	185,74		
	Укупно	58286,81	249			

Вриједност F-теста како на укупном постигнућу ($F = 65,80$ са $p = 0,00$), тако и у погледу појединачних когнитивних домена (знање: $F = 14,49$; разумијевање: $F = 30,83$; примјена: $F = 109,81$), са високим нивоом статистичке значајности $p = 0,00$, наводи на закључак да експериментални програм има статистички значајнији ефекат од традиционалне наставе на напредак ученика у нивоу знања у настави Природе и друштва. То значи да међупредметна интеграција својом мултиперспективом доприноси интелектуалном развоју ученика и његовом оспособљавању за цјеловито доживљавање и схватање природног и друштвеног окружења. Повезивањем сродних знања унутар различитих наставних предмета, остварена је већа кохерентност и хомогеност усвојених знања.

Приликом реализације експерименталног програма уочена је велика посвећеност ученика, сараднички дух и мотивисаност за рад и школске задатке што је у складу са сродним истраживањима (Duran, Ballone Duran & Worch, 2009; Klein, 2006; Lake, 1994; Mathison & Freeman, 1997). Начин рада у К групи није се разликовао од дотадашњег начина рада, те је и успјех ученика на финалном тесту, како у погледу постигнућа на оба теста у цјелини, тако и у погледу појединачних когнитивних домена био на знатно нижем нивоу у односу на Е групу. Ученици К групе су на часовима били мање мотивисани за рад, мање активни, мање самостални и самоиницијативни, што је резултирало и слабијим успјехом.

Да би се јасније сагледао успјех ученика Е и К групе на крају експеримента, на Графикону 1, приказан је упоредни преглед укупних постигнућа, као и постигнућа у сваком од когнитивних домена за обје групе, на иницијалном и финалном тесту из Математике и из Природе и друштва.



Графикон 1. Упоредни приказ постигнућа ученика Е и К групе на иницијалном и финалном тесту знања из Математике и Природе и друштва

Увидом у предочене резултате уочавамо да су групе на почетку експерименталног програма уједначене, али да су ученици на иницијалном тесту показали нешто веће знање из наставе Природе и друштва, што је било очекивано с обзиром на природу и карактер проучаваних предмета. Такође, уочљиво је да су у односу на иницијално тестирање обје групе испитаника напредовале али

да је Е група више напредовала, што се може приписати примијењеном експерименталном програму. Разлике су израженије у постигнућима виших когнитивних структура, што потврђује да софтверски облик интеграције доприноси квалитетнијем знању. Посебно је значајно што је, у погледу предметних области тренд напретка израженији у настави Математике него у настави Природе и друштва, што указује на позитиван утицај софтверског облика интеграције на способност рјешавања комплекснијих задатака и развоја математичког мишљења. То је резултат учења математике у контексту, који првенствено учвршћује математичко разумијевање, што је и „разумљиво ако се имају у виду све израженије тенденције у настави математике према којима није важно само то да ученици стекну и овладају одговарајућим знањима, већ их треба у што већој мјери оспособити за примјену знања, критички однос према садржајима и адекватно вредновање и то у свим етапама наставног процеса” (Maričić, Špijunović i Lazić, 2016: 30). Организовањем наставе на овакав начин стварају се услови и отварају могућности за испољавање специфичних потенцијала које ученици имају, за боље идеје, нова интересовања и постизање успеха, без обзира на разлике у нивоу усвојености знања које међу дјецом постоје (Ćurčić, Milinković i Radivojević, 2018).

ЗАКЉУЧАК

Овај рад представља допринос утемељењу савремене, интегрисане и индивидуализоване наставе Математике и Природе и друштва, подржане образовним рачунарским софтвером. Сваки ученик самостално пролази кроз софтверски подржан садржај, поступно, у складу са својим темпом и нивоом знања све док у потпуности не савлада наставни садржај. Стратегије учења које су њиме инициране захтијевају да се ученици активно укључе у наставни процес, да уче Математику и природно и друштвено окружење откривањем, те да математичка знања и вјештине стичу у природном контексту.

На основу анализираних, емпиријски егзактних података можемо закључити да софтверски облик интеграције доприноси ефикаснијем стицању знања што је потврдило афирмативна очекивања његовог утицаја на успјех ученика у настави Математике и Природе и друштва, те као такав упућује на пожељан модел наставе и учења. Свакако да овакви резултати упућују на позитиван примјер који може послужити као модел за слична истраживања са сродним наставним садржајима и у другим наставним предметима.

Уколико на вријеме препознамо динамичност, интердисциплинарност и функционалност знања као добре стране интегрисане наставе, доћи ћемо до квалитетних помака у наставном процесу, који ће ученике припремити да буду „корисни” чланови друштвене заједнице.

Литература

- Будински Н. и Милинковић, Д. (2018). Мултидисциплинарни приступ разредној настави. *Нова школа*, XIII(1), 42–49.
- Duran, E., Ballone Duran, L. & Worch, E. A. (2009). Papier-mâché animals: An integrating theme for elementary classrooms. *Science Education Review*, 8(1), 19–29.
- Ђорђевић, V. (2007). Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava). *Obrazovna tehnologija*, vol. 4, 76–97.
- Пешикан, А. и Ивић, И. (2000): Интерактивна настава – активно учење као вид осавремењивања наставе. *Настава и васпитање*, XLIX(1–2), 160–172.
- Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *Journal of Social Science Education*, 5(4), 10–18.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*, School improvement research series. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Maričić, S., Špijunović, K. & Lazić, B. (2016). The Influence of Content on the Development of Students' Critical Thinking in the Initial Teaching of Mathematics. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 11–40.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1997). *The logic of interdisciplinary studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Милинковић, Д. (2013). Интердисциплинарни проблемски приступ обради математичких садржаја у млађим разредима основне школе. *Нова школа*, VIII(11), 131–144.
- Милинковић, Д. и Пикула, М. (2013). Улога приче и слике у интегрисању почетне наставе математике и српског језика. У Р. Николић (ур.): *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса* (417–430). Ужице: Учитељски факултет.
- Радивојевић, Д. (2014). Модели активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва. *Нова школа*, XII (1), 130–140.
- Радивојевић, Д. (2013). Ставови и мишљења просвјетних радника о примјени образовног рачунарског софтвера у настави природе и друштва. *Нова школа*, VIII(11), 145–164.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Ђурчић, М. (2018). *Методика наставе природе и друштва 1 и 2*. Бијељина: Педагошки факултет.

- Ćurčić, M., Milinković, D. & Radivojević, D. (2017). The Effects of Integrating Mathematics and Science & Social Studies Teaching in Learning Mathematics (eds.), *Proceedings of INTCESS 20174th International Conference on Education and Social Sciences* (575–584). Istanbul: OCERINT, International Organization Center of Academic Research.
- Ćurčić, M., Milinković, D. & Radivojević, D. (2018). Educational Computer Software in the Function of Integrating and Individualization in Teaching of Mathematics and Knowledge of Nature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), 1–15.
- Walsh, B. K. (2002). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Миленко М. Чурчич

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет в Биелине

Драгица С. Милинковић

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет в Биелине

Драгана Г. Радивоевич

Универзитет в Восточном Сараево, Педагогически факултет в Биелине

ИНТЕГРАЦИЈА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ПРИРОДЕ И ОБЩЕСТВУ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММНЫМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ

Аннотация

Современный подход к обучению предполагает использование активных моделей обучения, поддерживаемых компьютерными технологиями, и более рациональный способ организации учебного процесса, который приведет ученика к успеху в соответствии с его способностями. Одной из основных предпосылок для достижения этих требований при обучении в классе является внедрение образовательного компьютерного программного обеспечения (ОРС), которое является отличным источником новых возможностей для интеграции, дифференциации и индивидуализации обучения.

В статье исследуется и эмпирически проверен (эксперимент с параллельными группами) эффект применения программной формы интеграции обучения природе и обществу и математике по отношению к традиционному обучению. Выборка состояла из 250 учащихся в возрасте от 10 до 11 лет. Данные были обработаны статистическими процедурами и представлены в текстовом и графическом виде.

Статистические данные подтверждают предположения о том, что программная форма интеграции способствует более эффективному и более легкому приобретению знаний, повышению качества и количества знаний учащихся и повышению интереса к изучению содержаний в преподавании природы и общества и математики, а также как таковая указывает на желаемую модель преподавания и обучения.

Ключевые слова: *гибкость обучения; комплексное обучение; компьютерное обучение; современные модели обучения.*

v

Биљана М. Павловић*

Универзитет у Приштини □ Косовска Митровица, Учитељски факултет
у Призрену – Лепосавић

ВАСПИТНА ВРЕДНОСТ КОЛЕКТИВНОГ МУЗИЧКОГ ИЗВОЂЕЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**

Апстракт: У раду се разматра васпитна вредност колективног музичког извођења у основној школи. У фокусу интересовања је хорско певање као слободна ученичка активност коју карактерише заједничко, односно колективно музичко извођење. Питање васпитања у ученичком колективу посебно је било актуелно у социјалистичкој педагошкој теорији и пракси током XX века, а проучавано је у радовима Макаренка, Сухомлинског, Хавелке и других познатих педагога и психолога. У првом делу рада пажња ће бити посвећена разматрању ставова педагошких класика о васпитању у ученичком колективу, које и у савременим условима има велики педагошки смисао и значај. Циљ рада је да се утврди васпитна вредност хорског певања, које се реализује у оквиру хорске секције као специфичног ученичког (музичког) колектива. Осим што утиче на развој музичких способности, заједничко певање у хору, као и остала ангажовања ученика у хорској секцији, доприноси остваривању задатака моралног васпитања – развија позитиван однос према другим људима и друштвеној заједници уопште, те утиче на јачање морално вредних особина на индивидуалном плану. Закључено је да хорско певање као вид колективног музичког извођења може бити значајан чинилац моралног васпитања ученика, па му је из тог разлога неопходно посветити већу пажњу у основној школи. У раду је примењена метода теоријске анализе и синтезе.

Кључне речи: ученички колектив, хорско певање, морално васпитање, основна школа.

* biljana.pavlovic@yandex.ru

** Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција”, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Васпитни рад у основној школи у највећој мери се одвија у одељењској заједници као основној организационо-радnoj и педагошкој форми остваривања заједничких циљева ученика и наставника. Одељењска заједница је примарни ученички колектив „који омогућава да ученици задовоље основне психосоцијалне потребе за сигурношћу, припадањем, потврђивањем идентитета, дружењем и самореализацијом” (Јовановић, 2018: 156). Уколико у њој влада повољна интерперсонална клима, одељењска заједница је значајан чинилац друштвено-моралног и свеколиког васпитања ученика. Такође, васпитање се остварује и ван редовне наставе и примарног ученичког колектива, па су тако од изузетног значаја ученичке заједнице које реализују различите активности у слободном времену.

Слободним активностима ученици приступају добровољно, према сопственим афинитетима, интересовањима и потребама, што их мотивише на посвећенији рад и веће ангажовање. Зато се у слободним ученичким активностима неретко запажају бољи ефекти васпитно-образовног рада у односу на редовну наставу (Трнавац и Ђорђевић, 1995: 101). У слободном времену ученици се окупљају око различитих активности у оквиру научно-предметних, техничких, економско-производних, културно-уметничких или пак спортско-забавних секција које имају своје планове и програме, циљеве и задатке, што их чини специфичним видом ученичких колектива.

Хорска секција има дугу традицију у школству. Иначе, хор је најмасовнији вид колективног музицирања у основној школи, од чијег компактног и хомогеног рада често зависи углед и репрезентација школе (Ивановић, 1981: 195). Истичући значај хора, Мирјана Ивановић сматра да сваки хорски колектив треба да има руководећа тела, која ће, у договору са наставником-диригентом, бринути о репертоару, водити евиденцију о доласцима, гостовањима и приредбама, бринути о гардероби хора и свим осталим питањима која се тичу активности и ангажовања хора. Хорско музицирање, према Биљани Јеремић, представља „уметничко уобличавање и изражавање когнитивних и афективних процеса заснованих на онтолошким и епистемолошким претпоставкама у оквиру теорије аксиологије” (Јеремић, 2011: 98). Певање је, дакле, процес сазнавања и учења путем музичког доживљаја, а управо тако стечена знања и искуства трајније остају у свести ученика који их могу применити и у другим животним ситуацијама (Павловић, Цицовић Сарајлић, Ковач, 2016: 267). Колективно музицирање је заправо „оптимални медијум васпитања и изградње конструктивне и креативне личности, што и јесте крајњи циљ васпитно-образовног процеса” (Ивановић, 2007: 41). Циљ овог рада је да размотримо педагошку вредност музицирања у хорском колективу у контексту остваривања задатака моралног васпитања.

ВАСПИТАЊЕ У УЧЕНИЧКОМ КОЛЕКТИВУ

Колектив је организована, мања или већа група појединаца који раде на остваривању заједничких циљева и задатака. Поласком у школу дете приступа ученичком колективу у коме су му многа правила понашања непозната, а обавезе захтевније и одговорније у односу на оне на које је навикло у кругу породице или у предшколској установи. Истовремено, дете постаје и део васпитног колектива – организоване заједнице ученика и наставника у оквиру које се остварују бројни васпитни задаци (*Педагошка енциклопедија* 1, 1989: 397). Ученички колектив је јединствен *васпитни простор и друштвени оквир* за остваривање моралног васпитања, који је истовремено и фактор тог васпитања (Ђорђевић и Ђорђевић, 2009: 35). Заправо, у њему почиње да се интензивније одвија процес социјализације, односно преображавање индивидуе у друштвену личност. О *васпитању у колективу и за колектив* писали су многи педагози. Ова тема је посебно разматрана у радовима педагошких класика Н. Крупске (Крупска, 1949), А. С. Макаренка (Макаренко, 1948; 1957; 1970) и В. А. Сухомлинског (Сухомлински, 1960), али је актуелна и у радовима савремених аутора – С. Л. Вигмана (Вигман, 2005: 155–160), Е. Н. Степанова, П. М. Пузине (Степанов & Пузина, 2008: 40–55) и других.

Питање васпитања у колективу, према Надежди Крупској, повезано је са унутрашњом дисциплином човека „који је способан да дубоко осећа, јасно мисли и организовано дејствује” (Крупска, 1949: 113). А. С. Макаренко је целокупно педагошко деловање усмерио на стварање колектива који ће имати васпитну улогу у друштву. Иначе, колектив је за њега и циљ и средство васпитања. Колектив је у почетку објекат васпитног рада, а затим поступно постаје субјекат васпитања утичући на васпитање својих чланова (*Педагошка енциклопедија* 1, 1989: 397).

Макаренко је указао да свака група појединаца не представља васпитни колектив. То није обичан скуп појединаца, „случајна гомила људи на тргу, у позоришту, у трамвају; то је живи организам који уједињује људе са заједничким циљем и тежњама, заједничким радом и одговорношћу, заједничким нормама и традицијама” (Макаренко, 1970: 415). Васпитни колектив представља чврсто организовану заједницу, која има заједничку сврху и јасно постављене васпитне циљеве и задатке, своје програме рада, заједничку организацију рада, органе управљања. У таквом колективу интереси појединца потчињени су интересима целог колектива, док интереси колектива морају бити складу са интересима целокупног друштва (Макаренко, 1957: 177).

Организација колектива, према Макаренку, треба да започне решавањем питања основног колектива, који се не може даље делити на ситније колективе. Ако је колектив мањи од 7 ученика, он се почиње претварати у *пријатељски колектив*, односно *учаурену групу пријатеља*. Идеалан основни колек-

тив, према Макаренку, јесте колектив који осећа своје јединство, спојеност и чврстину, али који у исто време осећа да то није „компанија пријатеља који су се договорили”, већ је организација која има извесне друштвене обавезе, дужности и одговорност. У њему се развија брига о млађима, поштују се старији и негују другарски односи. Тема о пријатељству млађих и старијих ученика за њега је неизбежна у контексту остваривања јединственог и успешног школског колектива. Да би се колектив правилно развијао, неопходно је да међу његовим члановима влада пријатељство, међусобно уважавање, осећај прихваћености и једнакости, дужности, одговорности, части и људског достојанства. Колектив је јак само онда ако се упоредо развија и појединац у њему, а појединац успева само у склопу колективног деловања.

Макаренко је истицао значај радног васпитања за успешан развој колектива (Макаренко, 1948: 248). Наглашавао је да ученички колектив стално мора имати нове циљеве, задатке и радне обавезе. Такође, говорио је да се људи не васпитавају речима и проповедима, него делима. Његов основни принцип васпитања у колективу био је „што више захтева према човеку, али уједно и што више поштовања његове личности” (Макаренко, 1948: 199). Сматрао је да човек, пре свега самом себи, треба да поставља велике захтеве (Макаренко, 1970: 415).

Макаренко је указивао да вредност појединца као припадника друштва у великој мери зависи од тога колико је способан да учествује у раду одређеног колектива и колико је припремљен за живот и рад у широј друштвеној заједници. По њему, од радног васпитања, које се најлакше остварује у оквиру колектива, зависи благостање и будући животни стандард како сваког појединца тако и друштвене заједнице. Зато је један од најважнијих задатака васпитача управо научити младе генерације стваралачком раду. Учешће у колективном раду „допушта човеку да изгради правилан морални однос према другим људима, љубав и пријатељство према свакоме ко се труди, а осуду према човеку који избегава рад” (Макаренко, 1948: 353). Заједнички рад у колективу, према Макаренку, доприноси свестраном развоју човека.

Макаренко је велику пажњу поклањао развоју дисциплине у колективу. Дисциплину је најпре схватао као резултат васпитања, па тек онда као средство васпитања. Све што постоји у колективу „у крајњој линији добија форму дисциплине” (Макаренко, 1948: 257). Марљивост, преданост, потчињеност заједничким циљевима и честитост јесу неки од предуслова неопходних за остваривање радне дисциплине. Карактер је могуће обликовати „само врло дугим учешћем човека у животу правилно организованог, дисциплинованог, чврстог колектива” (Макаренко, 1948: 230). У колективу је неопходно континуирано развијати свест васпитаника о значају заједничког деловања у циљу остваривања ширих друштвених интереса. Ако у школи постоји колектив коме је успех целе школе на првом месту, успех разреда или неке организоване групе на другом месту, а лични успех тек на трећем месту, онда се, по мишљењу Макаренка, у таквом колективу одвија прави васпитни рад.

Значајну улогу у колективу има управо његово руководство, сматра Макаренко. Он наглашава да је јединствено руководство предуслов остваривања јединства у колективу. Улога наставника је да подстиче прихватање појединца у колективу, односно да мотивише сваког појединца да учествује у остваривању и напретку колектива. Како у настави тако и у ваннаставним активностима ученике треба подстицати да заједнички планирају одговарајуће активности, те да остварују циљеве од личног и општег интереса (Макаренко, 1948: 248).

Питање части колектива је од велике важности за Макаренка. Посебну пажњу је придавао државној застави и односу колектива према њој. У раду са својом групом васпитаника није дозвољавао да се без одавања почаста застава преноси с једног на друго место. Ако је требало пренети заставу из једне собе у другу, то се чинило свечано, уз постројавање и оркестарску музику, а сви су морали бити обучени у свечано одело. Такође, Макаренко је велику пажњу поклањао естетском васпитању колектива. Нарочиту пажњу посвећивао је изгледу ученичког колектива. Наиме, захтевао је да униформа и ципеле ученика увек буду чисте а коса уредна. Личним примером подстицао је ученике на уредност и на ведро расположење. Друштвенкористан рад у школи и ван ње, заједничко залагање у реализацији важних друштвених циљева, дисциплина, међусобно поштовање и уважавање јесте оно што, по мишљењу Макаренка, одржава ученички колектив. Истицао је да недостатак заједничких циљева и задатака, заједничког рада и одговорности води слабљењу и деградацији колектива.

Сухомлински је, такође, значајну пажњу посветио васпитању у ученичком колективу. Значајан услов за успешно развијање колективизма у школи, према Сухомлинском, јесте стварање чврстих примарних, тј. *одељењских колектива*, где се одвија основна ученичка активност. То је основна јединица у којој васпитаник чини *прве свесне кораке* у свом друштвеном животу. Васпитни рад у ученичком колективу подразумева успостављање правилних односа међу ученицима. Уколико се у оквиру основног колектива не развију морално вредне особине ученика, онда не може бити речи о успешној организацији било којег другог вида школског колектива, истицао је Сухомлински.

Као важан услов за васпитање у духу *колективизма* код ученика Сухомлински наводи постојање организованог, чврстог и јединственог наставничког колектива који васпитно делује на ученички колектив. Да би ученички колектив могао правилно да се васпитава и развија, неопходно је да, пре свега, наставнички колектив покаже одговорност и интересовање за рад и успех ученика (Сухомлински, 1960: 20). Ако је наставнички колектив заинтересован за остваривање одређеног циља, то ће позитивно деловати на ученике и подстаћи их на заједничку активност. Без заједничког деловања ученика и наставника не може бити чврстог ученичког колектива, а лични пример сваког педагога биће најснажнији подстрек за ученичку активност. Другим речима, осећај одговорности наставника у заједничком раду буди и развија слична осећања и код ученика.

Другарски односи међу наставницима и њихова заједничка брига за успех школе у целини, такође, позитивно утичу на заједничко деловање ученика у постизању истог циља. Чврст наставнички колектив, који поседује врлине као што су лична заинтересованост сваког наставника за резултате рада школе, развијено осећање части и осећај за пружање помоћи другима, те способност да се поставе и реализују одређени задаци, одлучујући су фактори за васпитање ученичког колектива и његов развој (Сухомлински, 1960: 27). Васпитање ученичког колектива биће успешније уколико наставници, упоредо са остваривањем задатака везаних за предметну наставу, свакодневно учествују у решавању општих задатака који се тичу успеха целе школе. Уколико су наставници јаче повезани колективним радом у решавању општих школских питања, утолико је јачи њихов утицај на ученике и њихове међусобне односе унутар ученичког колектива.

Попут Макаренка, Сухомлински уочава да је веома важно подстицати ученике на рад за опште добро. Разноврсне активности које наставници осмишљавају и организују треба да ојачају везе међу ученицима и да их мотивишу за заједнички рад, што ће допринети стварању јединственог школског колектива. Заједнички рад у колективу код ученика развија марљивост, трудољубивост, смисао за организацију и заједничко деловање. Реализација заједничких задатака развија колективну одговорност доприносећи осећању задовољства због заједничког успеха. У заједничким радним активностима ученици лакше уче, проширују интересовања развијајући осећај личне одговорности пред колективом. То се у великој мери постиже и кроз ваннаставне активности које се односе на друштвенокористан рад. Дакле, треба омогућити да се осећање колективизма развија не само задовољством везаним за успешно остваривање одређених задатака у настави, већ кроз радост заједничких ваннаставних активности, истиче Сухомлински. Ипак, искуство заједничког рада стечено у основном колективу од непроцењивог је значаја у припремању ученика за учествовање у другим заједничким наставним и ваннаставним активностима (Сухомлински, 1960: 37).

Ученички колектив је заједница коју одликује низ специфичних својстава. Може бити формиран на различитим основама: према годинама старости (разреди и одељења), по интересовању (разне секције и организације), по месту окупљања (кућа, школа, игралиште и сл.). У правилно организованом колективном раду могуће је остварити јединство радног и друштвено-моралног васпитања. Као и сваки други вид друштвене заједнице, ученички колектив има своје норме, обавезе, права и вредности којима настоји да регулише основна питања свог постојања и функционисања. У њему се одвија психомоторички, когнитивни и емоционални развој, те омогућава стицање знања, вештина и навика.

Ненад Хавелка објашњава да индивидуални циљеви чланова групе могу бити повезани на различите начине, али не морају бити заједнички. Када сврсисходност интеракције достигне такав степен да сви значајни циљеви постану заједнички, да остваривањем постају једнако приступачни свим члановима, ради се о групи која представља колектив. Започети рад са ученицима, формирати групу, а затим је поступно развити у колектив „јесте веома сложен, али и изузетно вредан задатак у васпитно-образовном раду” (Хавелка, 1988: 78). Потребно је доста труда, умешности и упорности да новоформирани ученички колектив почне да функционише организовано, поштујући и прихватајући одређене норме и обрасце понашања. Кад се то постигне, „у почетку случајно састављена група деце прераста у заједницу (колектив), која постаје значајан чинилац васпитавања појединаца без тежње да гуши и онемогућава њихов слободан максималан лични развој” (Поткоњак и Трнавац, 1996: 2013). Тако се у васпитном раду колектив јавља и као циљ и као средство васпитања.

Савремени педагози се слажу да је колектив могуће формирати само на бази одређеног рада и делатности. Он се не може формирати нити се могу изграђивати чврсти унутрашњи односи и међусобна повезаност чланова колектива „ако не постоји делатност, рад, игра и сл., за чије су обављање и испуњавање сви чланови, цео колектив, не само заинтересовани већ и спремни да се боре” (Ђорђевић и Поткоњак, 1983: 114). То је основни смисао постојања једног колектива. Активности које ученици реализују у оквиру одређеног колектива, према Бранку Јовановићу, треба да буду довољно друштвено значајне, прилагођене психофизичким могућностима ученика и довољно атрактивне и занимљиве. У супротном, ангажовање ученика у њима може да буде само формално, без ентузијазма, креативности, лишено осећаја личне одговорности за успех тих активности (Јовановић, 2018: 381). Осећај одговорности и дужности код ученика „изграђује се педагошки осмишљеним системом избора садржаја, облика и метода васпитног деловања који обезбеђују свестрано ангажовање ученичких потенцијала и задовољење њихових основних психо-социјалних потреба” (Јовановић, 2018: 157). У том контексту посматрамо значај музичког колективног ангажовања ученика у оквиру хорске секције. Кроз заједничко певање у хору као специфичном ученичком колективу, те свеукупним ангажовањем у њему остварују се бројни важни задаци васпитања.

Остваривање задатака моралног васпитања у хорском колективу

Живот и рад у ученичким заједницама – колективима исказује се као педагошки најрационалнија форма моралног васпитања ученика, социјализовања њихових потреба и оспособљавања за живот и рад у друштвеним заједницама (Јовановић, 2005: 186). Хорска секција окупља ученике који показују склоност према музици, односно према заједничком вокалном музицирању. Ангажовање у хору несумњиво подстиче и развија *позитиван однос ученика*

према друштвеној заједници и морално понашање према другим људима доприносећи развијању морално вредних особина воље и карактера личности ученика, што су основни задаци друштвено-моралног васпитања.

Школа треба да упуту ученике на који начин могу заједнички учествовати у друштвеном и културном животу средине у којој живе развијајући осећај одговорног понашања према друштву и културним вредностима. Значењски (Florian Znaniecki) истиче да је у савременом друштву један од основних задатака школе да младима приближи стварни живот и да им омогући учешће у животу одраслих (према: Радовановић, 1997: 119). Као ваннаставна активност, хор има велики значај у остваривању сарадње школе и институција уже и шире друштвене средине и развијању позитивног односа према друштвеној заједници. Обавеза наставника, затим ученика који чине хорски колектив, али и свих релевантних институција локалне друштвене средине јесте да размотре прилике погодне за учествовање хора у јавном и културном животу дате средине. Бројни су поводи у којима школски хор може да се представи јавности и тако оствари контакт са локалном друштвеном заједницом доприносећи њеном културном развоју. Тако може узети учешће у обележавању значајних датума попут Дана државности Србије, Дана Светог Саве, Дана примирја у Првом светском рату, Дана победе над фашизмом, Дана војске, Дана сећања на жртве холокауста, Дана града и Дана школе. Повод за организовање приредби и културно-уметничких дешавања у оквиру којих може да се представи хор могу бити и многи други значајни датуми као што су: Дан мира, Дан дејчјих права, Дан солидарности, Дан наших хероја, Дан здравља, Дан породице, Дан планете Земље, Дан заштите природе и слично. Учествовањем у хору поводом разноврсних друштвених догађаја ученици исказују позитиван однос према култури, друштвеној заједници и средини у којој живе. Ове активности им омогућавају да се искажу као вредни чланови својих колектива, што доприноси самореализацији, социјализацији и јачању идентитета (Ђорђевић и Јовановић, 1996: 185).

Учествовање хорског колектива у разним културним манифестацијама од националног значаја код ученика развија свест о потреби личног и заједничког ангажовања у остваривању националних циљева и идеала. Заједничко извођење традиционалних народних и патриотских песама изазива понос и осећај припадности свом народу. Остваривање овог васпитног задатка данас је од посебног значаја на територији Косова и Метохије, где се дуги низ година води битка за очување суверенитета и интегритета српског народа.

У традиционалним и патриотским песмама, које изражавају колективна осећања, доминира љубав према отаџбини и свом народу, чиме утичу на формирање и јачање националне самосвести и идентитета. Патриотске песме су углавном енергичне, полетне и наглашеног ритма, али има и оних које истанчана, префињена патриотска осећања побуђују својом суптилношћу. Јединством речи, мелодије и ритма ове песме снажно делују на ученике, изазивајући

осећања узвишености, припадности и оданости својој земљи и народу. Неопходно је на репертоар школских хорова уврстити најлепше традиционалне и патриотске песме да би подстакле родољубива осећања како код ученика који их изводе тако и код слушалаца. Примери патриотских песама које су погодне за извођење са хором у основној школи изложени су у књизи *Национално васпитање у настави музичке културе* (Белојица Павловић и Џицовић Сарајлић, 2018: 220–241). Од посебног значаја је да се на репертоару школских хорова нађу народне песме са Косова и Метохије. Њиховим извођењем допринеће се упознавању и очувању косовско-метохијског народног музичког стваралаштва, те јачању националних осећања. Традиционалне песме са Косова и Метохије које су погодне за обраду са школским хором представљене су у збирци *Традиционално народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у настави музичке културе* (Павловић, 2013).

Певање у школском хору омогућава успостављање и развијање интеркултуралне комуникације будући да у њему учествују ученици различитих националности, па је то прилика за њихово међусобно упознавање и зближавање. Хорски колектив може бити значајно васпитно средство за превазилажење и решавање разних конфликта, дискриминације и нетолеранције у школама, нарочито у онима које се налазе у мултиетничким срединама (Арнаутовић, 2017). Заједничко певање у хору представља педагошку могућност за супротстављање етноцентризму, ксенофобији, националној, верској и културној нетрпељивости, искључивости као и другим штетним појавама у друштву. Међусобно поштовање и разумевање које се развија међу члановима хора, као и избор песама који укључује песме других народа несумњиво доприносе остваривању задатака интеркултуралног васпитања. Избор песама других националности које могу бити део репертоара школског хора доступан је у књизи *Национално васпитање у настави музичке културе* (Белојица Павловић и Џицовић Сарајлић, 2018: 264–280).

Заједничко певање и ангажовање у хору доприноси формирању позитивног односа према другим људима, па се тако развијају емпатија, уважавање, разумевање, толеранција, солидарност, другарство. На хорским пробама се остварују сложени процеси социјалне интеракције међу ученицима који траже своје место у оквиру групе којој припадају. Појам социјална интеракција се у начелу односи „на све врсте збивања или процеса који се одвијају унутар неке социјалне ситуације, између делова неког социјалног система, између социјалних система који делују у оквирима заједничког социјалног простора” (Хавелка, 2012: 11). Певање у хору доприноси развијању социјалних компетенција које се односе на разумевање других личности у групи; развијању осећаја за усаглашеност са циљевима групе или организације; развијању осећаја за организацију, тимски рад, комуникацију, пружање подршке другима, уважавање различитости, развијање осећаја за толеранцију, демократичност, припадност нацији и цивилизацији. Учешћем у хору ученици увиђају

неопходност сарадње и успостављање односа заснованих на поверењу, искренности, те уважавању међусобних права, слобода и дужности.

Запажајући да неки ученици имају потребу да се подсмевају оним ученицима који не певају лепо, Биљана Јеремић је истакла да то може бити показатељ ниског нивоа емпатије према таквим ученицима у колективу и недовољно развијених социјалних компетенција. Будући да је још од млађег школског узраста заступљено заједничко певање како у настави музичке културе тако и кроз рад хорске секције, оно може да буде основа за превазилажење оваквих ситуација, те развијање емпатије међу ученицима, чиме се поспешују социјалне и емоционалне вештине. Током експерименталног истраживања које је ова ауторка спровела са групом истраживача, а које је у основи имало певање, ученици су развили емпатију према оним ученицима који нису певали са лакоћом и на тај начин су побољшали комуникацију. Уз паролу *певај да би комуницирао* закључује да је певање начин комуникације који, када се правилно реализује, додатно утиче на социјалне компетенције ученика (Jeremić, Šimonji Cernjak, Markov i Pantić, 2015).

Певање у хору позитивно утиче на психички и емоционални развој ученика. Складно и хармонично заједничко певање подстиче различита осећања, као што су: радост, одушевљење, полет и слично, што оплеменењује емоционални живот ученика (Павловић, Цицковић Сарајлић и Ковач, 2016: 67). Такође, заједничко певање релаксира ученике, ослобађа их треме и несигурности. Треба нагласити да хорско певање васпитно утиче не само на чланове хора, већ и на слушаоце (Шарковић, 1997: 51). Слушајући разноврсне народне и уметничке песме свога народа и других народа, слушаоци упознају вредна музичка остварења и богате сазнања о стваралаштву домаћих и страних композитора.

Заједничко певање у хору доприноси развоју морално вредних особина воље и карактера личности ученика попут упорности, пожртвованости, критичности, марљивости, одважности и слично. Оно захтева одговорност ученика, те улагање великог труда како би композиција звучала увежбано и складно. Крајњи циљ заједничког рада јесте јавно представљање хора. Сваки јавни наступ ученици доживљају као награду за рад и труд. То је „циљ и врхунац психолошких и радних напора ученика и наставника” (Плавша, Поповић, Ерић, 1968: 204). Јавно наступање хора код ученика развија слику о њима, њиховим вршњацима и о заједничкој улози у друштву. Они уочавају предности и снагу колективног рада и ангажовања. Такође, на хорским пробама ученици остварују непосреднији контакт и комуникацију са наставником, што међу њима развија поверење и поштовање. Веома је значајно пружити им могућност да након заједничког наступа коментаришу извођење, те да процењују квалитет сопственог рада. То ће допринети јачању критичког духа и развијању правилног односа према сопственом ангажовању и квалитету остварених резултата (Јовановић, 2018: 371).

Иако хорско певање несумњиво доприноси остваривању задатака друштвено-моралног васпитања, многи музички педагози сматрају да није довољно заступљено и педагошки искоришћено у наставном процесу. Стање у пракси, према мишљењу Биљане Јеремић, „није ни издалека такво да можемо говорити о настави хора као општеприхваћеном виду наставе” (Јеремић, 2011: 96). Анализа наставних планова и програма указује да не постоје значајније смернице и сугестије везане за организацију и извођење хорског певања у школи. Пропусти постоје када је у питању и избор композиција за певање у хору. Наиме, у понуђеном избору композиција за хорско извођење уочен је недостатак како српских патриотских, духовних и традиционалних песама тако и песама других народа (Павловић, Цицковић Сарајлић, Ковач, 2016: 269–270). Обогаћивањем наставног програма одговарајућим хорским композицијама са наведеном тематиком додатно би се допринело остваривању задатака моралног васпитања.

Неке од композиција које су погодне за рад са хоровима на млађем школском узрасту су: *Ој, Србијо, Српкиња, Ој, бадњаче, бадњаче, Из XIII руковети* (Тракиловић, 2002: 110–129); *Молитва народа, Величајте Бога, Господе, божје мој, Хвалите господу, Брује тихо звучна звона* (Тракиловић, 2002а: 7–11); *Спустите се анђели, Ми недељу празнујемо, Радујте се, Христос воста, Песма светим мироносицама* (Сарајлић, 2013: 17–20); *Прошета Ђорђе, Излези марче, Извор вода извирала, Пошла је Борка* (Васиљевић, Васиљевић, Тракиловић, 2004: 66–72); *Ја сам млада српкиња, Креће се лађа француска, Тамо далеко, Божић, Божић, благи дан* (Мунђа, 2005: 30–49).

ЗАКЉУЧАК

Васпитна вредност колектива разматрана је у радовима многих педагога и психолога. Већина аутора дели мишљење да се социјализација и друштвено-морално васпитање успешно остварују првенствено у заједничком – колективном раду. Ван колектива се не може развијати целовита и свестрана личност, па је организовање заједничких активности ученика свакако од изузетног педагошког смисла и значаја.

Као специфичан вид ученичког колектива у основној школи, хор представља изузетно средство и педагошку могућност за морални и свеукупни развој личности. Заједничко певање у хору доприноси формирању навика које одликују културну и друштвено одговорну особу. Овај вид слободне ученичке активности подстиче ученике на сарадњу и заједнички рад, те развија осећај за дужности и обавезе омогућавајући остваривање личних и колективних циљева и потреба. Заједничко певање подстиче разноврсна осећања – љубав, нежност, понос – на основу којих се даље утиче на изграђивање позитивног односа према основним хуманистичким вредностима као што су: поштовање људске

личности, солидарност, поверење у људе и слично. Певање у хору подстиче на емпатију, колегијалност, креативност, одговорност и друге вредне особине воље и карактера. Овај вид музичке активности доприноси оспособљавању ученика да објективно процењују себе и друге, као и резултате личног и колективног рада. Правилан избор хорских композиција – који треба да обухвати српске патриотске, духовне и традиционалне песме, али и песме других народа – омогућава остваривање националног и интеркултуралног васпитања као битних садржаја моралног васпитања. Закључено је да хорски колектив представља драгоцен друштвени оквир за остваривање моралног васпитања, те да је истовремено и значајан фактор тог васпитања. Због несумњиво велике васпитне вредности, неопходно је посветити већу пажњу организацији и реализацији хорског колектива у основној школи.

Литература

- Арнаутовић, Ј. (2017). *Интеркултурални дијалози музичких фестивала у Србији*. Звечан: Факултет уметности Универзитета у Приштини.
- Белојица Павловић, Б. и Цицковић Сарајлић, Д. (2018). *Национално васпитање у настави музичке културе*. Лепосавић и Косовска Митровица: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић и Факултет уметности у Приштини □ Косовска Митровица.
- Васиљевић, М., Васиљевић, З. и Тракиловић, Д. (2004). *Музичка традиција за наше најмлађе: Дечји хорови*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вигман, С. Л. (2005). *Педагогика, В вопросам и ответах, Учебное пособие*. Москва: Проспект.
- Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1983). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. и Јовановић, Б. (1996). Васпитање у функцији свестраног развијања личности васпитаника. У Н. Поткоњак (ур.): *Општа педагогија* (151–199). Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (2009). *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*. Нови Сад и Вршац: Савез педагошких друштава Војводине и Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Ivanović, M. (1981). *Metodika nastave muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi*. Knjaževac: Nota.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Јеремић, Б. (2011). Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту. *Зборник ВШССОВ*, VI(2), 95–107.

- Jeremić, B., Šimonji Cernjak, R., Markov, Z. i Pantić, J. (2015). The Effects of Methodical Approach to Vocal Performance on the Social-Emotional Competencies of The Early School-Age Children. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 151–185.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Јовановић, Б. (2018). *Васпитни рад у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
- Крупска, Н. (1949). *О васпитању и настави*. Београд: Знање.
- Макаренко, А. С. (1948). *Изабрана педагошка дела*, Чланци, предавања и говори. Београд: Омладина.
- Макаренко, А. С. (1957). *Педагошка поема*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Макаренко, А. С. (1970). *Заставе на кулама*. Београд: Младо поколење.
- Мунђа, М. (2005). *Појмо и свирајмо, Свечане песме домаће и светске културне баштине за деце и омладинске хорове и оркестре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловић, Б. (2013). *Традиционално народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у настави музике*. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Павловић, Б., Цицковић Сарајлић, Д. и Ковач, А. (2016). Хорско певање у млађим разредима основне школе, *Зборник радова филозофског факултета*, Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Косовска Митровица, 259–278.
- Педагошка енциклопедија 1* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. и Трнавац, Н. (1996). Основи методике васпитања и развијања личности, У: Н. Поткоњак (ур.), *Опита педагогија* (201–236). Београд: Учитељски факултет.
- Плавша, Д., Поповић, Б. и Ерић, Д. (1968). *Музичко васпитање II део*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Радовановић, С. (1997). *Школа и друштвена средина*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Сарајлић, Д. (2013). *Српске духовне пјесме*. Косовска Митровица: Факултет уметности у Приштини – Звечан.
- Сухомлински, В. А. (1960). *Васпитање колективизма код ученика*. Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.
- Степанов, Е. Н. & Пузина, П. М. (2008). *Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания*. Москва: Творческий Центр.
- Тракиловић, Д. (2002). *Музичка култура са методиком у разредној настави*, II издање. Бијељина: Учитељски факултет у Бијељини.
- Тракиловић, Д. (2002а). *Духовне композиције за рад са хоровима основношколског типа*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Trnavac, N. i Đorđević, J. (1995). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Havelka, N. (1988). *Psihološke osnove grupnog rada*. Beograd: Naučna knjiga.
- Havelka, N. (2012). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Шарковић, Д. (1997). *Дејје хорско певање*. Београд: Стари град и Друштво уметника.

Biljana M. Pavlović

University of Priština □ Kosovska Mitrovica, Faculty of Teacher Education in
Prizren – Leposavić

EDUCATIONAL BENEFITS OF GROUP MUSIC ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary

This paper analyzes the educational benefits of group music activities in elementary school, from the aspect of general pedagogy and music pedagogy. The main focus is on students as a group, who are seen as specific subjects to social and moral education. Music activities such as *singing, playing and dancing to the music* in music lessons are most frequently group activities. The goal of this paper is to identify the benefits of group music activities for students' moral development. Group music activities help students to fully understand and see their position in school, to understand the advantages of group activities, experience the joy of group success, expand social experiences, and become diligent and responsible members of society. Without doubt, group music activities definitively contribute to the development of moral traits such as responsibility, perseverance, accuracy, courage, etc. Moreover, these group music performances affect the development of collective consciousness – students' national identity, which is particularly important in Kosovo and Metohia. The conclusion is that group music activities can be an important tool for students' education and their adoption of values and standards necessary to live and work in a community. Theoretical analysis and synthesis were used in this paper.

Key words: *group of students, music lessons, moral education.*

Марија К. Ивановић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ИНТЕГРАЦИЈА ОРФОВОГ ПРИСТУПА У САВРЕМЕНО ОСНОВНОШКОЛСКО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ

Апстракт: Музичко образовање, као грана уметничког образовања, једна је од најважнијих димензија савременог образовања. Кроз музичко образовање ученици стичу знања и способности везане за музику, али се подстиче и њихов интелектуални, физички и психо-моторни развој, развој језика, те емоционални и друштвени развој. У модерном образовном приступу, ученик је у центру пажње. Стога би методе и приступи савременог образовања требало да код ученика олакшају учење, развијају креативност и подстичу истраживање и да учине да активно учествује у процесу учења и стицања знања.

Истраживања су показала да ученици, када су окружени богатим перцептивним окружењем које пружа велики избор слушних и визуелних искустава, постају мотивисани да уче музику. Управо богатство и разноликост садржаја које одликује приступ Карла Орфа (песме, риме, игре, плесови и инструменталне композиције, Орфови инструменти, приче) може се искористити као значајно средство за унапређење учења у области музике. Током активности, где наставник има водећу улогу, ученици су увек активни кроз слушање, певање, импровизацију, ритам и плес. Такође, наставник води ученике кроз неколико фаза развоја: истраживање, имитацију, импровизацију и композицију. Овај метод се може интегрисати у музичко образовање у основним школама, тако да ученици стичу могућност да се изражавају самоуверено, да буду креативни и унапређују сопствена знања у области музике. У раду су дати предлози садржаја и активности из Орфовог приступа који могу бити интегрисани у основношколско музичко образовање и на тај начин га унапредити.

Кључне речи: *Orff Schulwerk приступ, музичко образовање, музичка култура, млађи основношколски узраст, ученик.*

* zmajaaa@gmail.com

УВОД

Музичко образовање, као грана уметничког образовања, једна је од најважнијих димензија савременог образовања. Кроз музичко образовање ученици стичу знања и способности везане за музику. Музика је, такође, важно средство које олакшава развој личности, интелектуални развој, физички и психо-моторни развој, развој језика, емоционални и друштвени развој, даје и могућности за самоизражавање. Важан принцип како општег, тако и музичког образовања јесте јединствено деловање свих чинилаца образовног процеса. Њиховом усклађеношћу и јединственошћу оснажује се подржавајући, подстицајни утицај на музички развој ученика (Андре, 2009: 40). Путем уметничког образовања подстиче се природна дечја радозналост, помаже се ученицима да откривају сопствене вредности и пружа им се прилика да стваралачки рукују различитим материјалима, служећи се истовремено како својим разумом, тако и својим рукама, ушима и очима (Каменов, 2008: 71). Стога је настала потреба да се музичка уметност у општем образовању сагледа из још једног угла, примереним развојним потребама ученика и јединственим вредностима које су својствене само уметности. Због своје вишеструке улоге у развоју општих и музичких способности деце, садржаји у домену музичке уметности захтевају озбиљан однос и комплексна истраживања у свим правцима са јединственим циљем: да се створи чврста и широка научна подлога и осигура што шира друштвена пажња и подршка за даљи рад на њиховом унапређивању. Горе наведени циљ значајан је јер музика, иако је једна од уметности, може да буде посебно важно педагошко средство којим могу да се подстичу интеракција међу децом, граде социјалне вештине, социјална кохезија и емпатија. Такође, музиком и музичким делатностима утичемо на развој дететових диспозиција за музику и тако развијамо његове музичке способности (Voglar, 1997: 7).

Циљеви музичког образовања су да се култивише уметнички сензибилитет, машта и креативност, да се развијају способности ученика, критичко размишљање, способности анализе и синтезе, генерализација, когнитивне и метакогнитивне вештине, као и музичке вештине и знања ученика. Музичко образовање остварење датих циљева постиже комбинацијом теорије са праксом и различитим активностима. У том смислу, музичко образовање се посматра као део уметничког образовања. Уметност игра важну улогу у оплемењивању наших чула и култивацији наше маште (Eisner, 2004). Уметност се, за разлику од науке, служи првенствено спајањем – синтезом најразличитијих секвенци искуства којима се слободно и маштовито експериментише да би се дошло до једног симултаног доживљаја, увида у искуство на дубљем, вредносном нивоу значења. Своју сврху она постиже захваљујући метафорама емотивно засићеним чулним сликама које служе да се нешто представи. Човеково мишљење и доживљај стварности служе се средствима и науке и уметности које, иако раз-

личите, каткад и противречне, не треба супростављати, нити давати предност само једној од њих (Каменов, 2008: 61).

Музичко образовање требало би да ставља нагласак на музичка искуства и вештине ученика, са одређеним музичким знањима. Ученици не би требало да се сматрају пасивним већ активним учесницима у процесу сопственог музичког развоја. Стога би као основни задатак музичког образовања требало имати у виду буђење интересовања и поступно оплемењивање музичких искустава детета кроз различите системе подстицања који истовремено делују, уз правилно дозирање нових музичких знања, имајући у виду узраст, развојни ниво сваког ученика и његове индивидуалне особености (Мирковић-Радош и Матић, 1986: 43). Музичко образовање је, као уосталом и све области школског курикулума, неретко усмерено на неко будуће и за ученика удаљено време у којем би он требало да, уз помоћ садржаја из ове области, постане љубитељ музике. Често се потпуно превиђа да је ученик ту, пред нама, са својим непосредним развојним и музичким захтевима. Уважавање развојно-психолошких и музичко-психолошких сазнања о ученику у настави музичких предмета у општеобразовним школама могло би да буде од огромног значаја у превазилажењу уобичајеног стања да се углавном инсистира на музичким знањима у најужем смислу. То би омогућило померање тежишта образовања на развијање *диспозиција* (склоности) међу којима су *интересовања и музичка осетљивост* као основне. Није спорно да је са њиховим култивисањем важно почети што раније. Отпор према утицајима из „немузичких” дисциплина готово да је без премца у било којем другом предмету. Но, он свакако неће помоћи музичким да победе у конкурентској борби са „главним” школским предметима, већ само може да умањи, или чак угаси почетни афинитет „просечног” детета за уметничку музику (Mirković-Radoš, 1996: 272). Стога је потребно да се у савременом музичком образовању данас води рачуна о, како Брунер назива, природним енергијама које одржавају спонтано учење:

- 1) *радозналости*;
- 2) *жељи за стицањем компетенција*;
- 3) *жељи за опонашањем других*;
- 4) *потреби за социјалном интеракцијом* (Swanwick, 2002: 53–54).

Према аутору, *радознаlost* се свакако не може подстаћи нпр. диктирањем белешки о животима музичара или историји музике, нити приморавањем ученика шта да слушају. Требало би да постоји простор за избор, за доношење одлука, за лично истраживање. То укључује могућност рада појединачно и у малим групама. *Компетентност* се може побољшати помоћу програма образовања који у себи садрже секвенцирање и поступну надоградњу већ стечених знања и вештина. *Опонашање других* се базира на чињеници да учитељи морају бити добри узор и модели. *Социјалну интеракцију* аутор дефинише

као однос између ученика и ученика са учитељима и њихово заједничко стварање музике или музицирање (Swanwick, 2002: 54).

Пејнтер сматра да анализа досадашњих искустава у области музичког образовања у општеобразовним школама указује на то да садржаји који се користе у настави музике нису приступачни већини деце и она их тешко разумеју (Paynter, 2002: 215). Парадокс је да, иако је музика све важнији део живота многих људи и има огроман утицај на многе аспекте њиховог понашања и живота, а чини се да је централна и у стварању идентитета многе деце, „проблем школске музике” је и даље учљив (Lamont et al., 2003: 231). Али, да би музика заузимала значајно место у образовном процесу, потребно је да допире до сваког ученика, тј. мора се односити на музикалност коју сваки појединац поседује.

Одређени аутори (Bridges, 1994; Grün, 2005; Smith, 2003) заговарају идеју да је најбоље време да се ученици подстакну да развијају позитивне ставове према музичким искуствима на почетку школовања. На тај начин би била створена чврста основа за све даље музичко учење. Основношколско учење и образовање представља прву степену у систему васпитања и образовања. Што је оно квалитетније и шире, следећи циклуси учења и развоја ученика биће снажнији и успешнији. Само ако је базирано на претпоставци да ученицима не можемо једноставно пренети знање, већ им можемо помоћи да изграде структуре које ће представљати основ будућег учења, искуства која деца стичу постају богата и стоје у *зони наредног развоја*. Такво васпитање и образовање помаже ученику, подупире га, вуче напред да ново знање изгради самостално, у богатој социјалној средини и делујући активно у богатом, уређеном и стимулативном окружењу. Тако се повећава развојни учинак почетног васпитања и образовања, тј. поред стицања знања, успешније се формирају и различите способности деце.

ЗНАЧАЈ ПОДРЖАВАЈУЋЕ СРЕДИНЕ

Значајан услов за одвијање активности ученика је постојање структуриране образовне средине у којој ће он наћи, у приступачном виду, културне и друштвене подстицаје за свој оптимални развој. Ова средина се битно разликује од онога што пружа традиционална образовна установа, која ученике ставља у пасиван положај и тежи усвајању специфичних конкретних знања, вештина и навика, развијајући само дедуктивно-конвергентну интелигенцију (Каменов, 2010: 45). М. Чи (Chi, 2009) предлаже да најбоље учење долази из контекста који нису само активни или конструктивни, већ и интерактивни. У општеобразовним установама данас се дешава да су неки садржаји који се презентују ученицима интерактивни. Оно што је важно јесте да ученици све време комуницирају са различитим материјалима који ће помоћи њихово

учење и даљи развој. Уз помоћ и уз упућивање одраслог, ученик је на основу онога што запажа у стању да закључује и уопштава, открива узрочно-последичне везе и међусобне односе између ствари и појава. У прерађивању опаженог могу му помоћи и сви облици уметничког виђења стварности, пружајући му одговарајућа сазнања и стварајући доживљај, за шта, свака на свој начин, служе књижевна дела, дела ликовне уметности, драмске уметности, музичка дела и др. На тај начин се искуства, до којих ученик долази спонтано, преплићу, допуњују, осмишљавају и оплемењују сазнањима која представљају културно наслеђе човечанства, у чему му помажу искуснији одрасли (Катепов, 2008: 98–99).

Када говоримо о музичком образовању, потребно је да се обезбеде оптимални услови, да буде креирана таква ситуација, таква повољна музичка средина, која ће својом организацијом пружити повољне могућности за асимилацију одређених искустава кроз ученикову сопствену активност у њој. Оптимални услови су они у којима се из доживљаја задовољства, радости, пријатности, као и из афинитета и интересовања учитеља за рад на музичком унапређењу ученика, буди и одржава интересовање као основни предуслов његове активности и једини реални циљ деловања одраслих (Мирковић-Радош и Матић, 1986: 43). Венди Симс сматра да је један од примарних циљева учитеља у планирању музичких активности и наставе музичке културе да се ученицима пружи богато искуство као темељ за будуће учење (Sims, 1990: 40). Други важан циљ је створити атмосферу која ће допринети развоју позитивних ставова према музици и јачању самопоуздања ученика у вези са властитим музичким способностима (Temmerman, 2000: 53).

Организацијом средине, садржајима који се предлажу ученицима и усмеравањем активности може се подстаћи и унапредити њихов развој. Окружење би требало да им омогући да нпр. слушају музику, стварају звук, да се крећу у простору, плещу, или изражавају доживљај музике на неки други начин без бриге да могу узнемиравати друге који су укључени у друге активности (Lau & Grieshaber, 2010: 138). Као средство повољне, богате подржавајуће средине, могу послужити и различити мултимедијални програми, нпр. у слушању музике, као и при истраживању звука. На тај начин, изграђује се средина која је најповољнија за учење и активно експериментисање звуком, чиме је сваком ученику омогућен оптимални развој музичких способности уз уважавање његових предзнања, интересовања и темпа учења (Стошић, 2008: 92).

ОРФОВ ПРИСТУП

Орфов приступ настави музике (Orff Schulwerk) утемељили су немачки композитор Карл Орф (Carl Orff, 1895–1982) и његова колегиница, едукаторка Гунилд Китман (Gunild Keetman, 1904–1990). Овај приступ, који се више од пола века примењује широм света, заснован је на покрету, плесу, ритму, језику и импровизацији. Потенцијалне способности, као што је креативност, употреба језика тела и естетска перцепција, могу се унапредити помоћу овог приступа. Циљ Орфовог приступа заправо је независно музичко образовање за све ученике, а које се може остварити на различите начине. Орф је веровао да су говор и песма део културе детета, тј. да могу представљати природну полазну тачку за почетна музичка искуства деце. Такође, све активности реализују се без обзира на ниво музичког знања или способности појединца (Arslan, 2009: 2547). Орф је веровао да ће учење бити најбоље ако једноставно претходи комплексном, те је предвиђао да процес учења буде раздвојен у мале фиксирани кораци (уз накнадне елементе који се систематски додају само када је ученик „спреман”). Ови кораци представљају кретање од музички једноставног до музички сложеног (Benedict, 2009: 216).

Наставници у оквиру Орфовог приступа имају улогу инструктора и оних који олакшавају рад, усмеравајући ученике кроз неколико фаза развоја:

1) *Истраживање* – откривање могућности које су својствене покрету, говору, певању и различитим инструменталним ресурсима;

2) *Имитација* – развијање способности понављања специфичних образаца, који се затим могу користити као материјал за импровизацију, а касније и оригиналну композицију;

3) *Импровизација* – употреба познатог материјала у спонтаном извођењу нових музичких идеја или покрета;

4) *Композиција* – развијање материјала кроз претходне три фазе, које се могу запамтити, поновити, а често и записати. (Музичка писменост се дефинитивно посматра као важна у Орфовом приступу, али не и као фундаментална да би особа сматрана „музикалном”).

Кроз ове фазе, које се на различите начине могу укључити у једну лекцију, ученици уче да самостално користе музику и кретање као облике изражавања. Наставник више није онај ко води, већ саветник који помаже ученицима да обликују и вреднују своје креативне напоре.

У оквиру Орфовог приступа пажња се усмерава на следеће фазе музичког развоја:

- 1) развијање осећаја за ритам (кроз говор и покрете тела);
- 2) развијање слуха (путем певања песама по слуху);
- 3) развијање осећаја за музички израз и форму (употребом народних и уметничких песама);
- 4) упознавање са нотним записом и музичким партитурама;
- 5) развој музичког стваралаштва (опонашањем);
- 6) развијање и унапређење способности (нпр. ритмичке и мелодијске) импровизације;
- 7) упознавање са Орфовим инструментаријем и свирање на инструментима (према: Terzić, 1998: 33).

Елементи учења који су заступљени у Орфовом приступу укључују меморију, откривање, посматрање, анализу, дискриминацију и концентрацију. Примењујући их у ширем контексту, ученици уче да закључују и доносе судове. Узимање ризика је такође свакодневна појава када ученици изводе, импровизују и анализирају одређено музичко дело са наставником или својим вршњацима. Композитор Карл Орф, зачетник приступа, назвао је музику и активности које ученици реализују „елементарним”, основним. Сврха приступа јесте да се обезбеде средства за буђење потенцијала у сваком ученику за „музичко”, тј. да је сваки ученик способан да разуме и користи музику и кретање као облике изражавања. Још једна намера аутора била је да код ученика развије основу за касније, доживотно уживање у музици и покрету (плесу), а за неке да створи и подстицаје за формално музичко образовање.

МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАЦИЈЕ ОРФОВОГ ПРИСТУПА У НАСТАВУ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Метода Карла Орфа ослања се на четрдесетогодишње искуство у раду са децом и одраслима. Његова теорија музичког образовања полази од добро познате чињенице да су ритам и мелодија прапочеци музике који се данас манифестују следећим редом: из говора настаје ритам, из ритма мелодија (Terzić, 1998: 33). Орфов приступ представља успешну равнотежу различитих образовних облика. У њега су интегрисани говор, музика, кретање и плес. Главни приступ Карла Орфа музичком образовању био је да пробуди потенцијал за *музикалност*¹ код људи, те да практично знање постави у фокус процеса подучавања и учења (Orff, 1932, 1963). У њему креативност такође има

¹ Термин *музикалност* Орф користи у смислу да је појединац способан да разуме и користи музику и покрет као облике изражавања.

важну улогу. У Орфовој учионици деца певају, крећу се и свирају на Орфовом инструментаријуму. Они импровизишу ритмове, мелодије и покрете (Cunha & Carvalho, 2013: 134).

Један од Орфових ставова јесте да се ритам стално изражава у говору и покретима сваког детета и да је пожељно развијати га управо кроз те медије (Hall, 1960: 6). Нагласио је важност стицања искуства пре него што се у наставу и учење уведу апстрактни појмови. Упоредио је музичко образовање са општим образовањем, у коме, на пример, наставници не очекују од ученика да знају да читају и пишу пре него што науче да говоре и комуницирају (Hall, 1960). Стога је потребно да, од самог почетка музичког образовања, ученици физички доживљавају откуцај, темпо, звучне боје и ритам. Требало би да доживљавају и истражују музику пре формалног учења о музици и усвајања музичких појмова. Према Орфу, оваква музичка искуства најбоље се реализују у групи, где сваки ученик доприноси групи као целини кроз нпр. певање канона, импровизацију, извођење ритмичког и мелодијског остината, коришћење сопственог тела као инструмента и свирањем на различитим инструментима.

Покрет је битан сегмент Орфовог приступа и може бити успешно интегрисан у наставу музике на млађем основношколском узрасту. Експериментисање са померањем тела у простору уз слушање различитих музичких композиција, али и уз друге активности заправо је суштински део приступа. Слободно кретање уз ритам који се изводи на бубњевима и другим инструментима омогућава ученицама да осете како тело може да прати ритам и без употребе речи. Ученици могу да науче да се крећу, осмишљавају и праве покрете уз музику која у себи садржи контрастирајуће делове – брзе, споре или умерене (Calvin-Campbell, 1998: 6). На тај начин постају оспособљени да комбинују покрет са звуцима (ритмовима, мелодијама) које стварају свирајући на Орфовим инструментима.

Инструменти направљени за Орфов приступ користе се за стварање ритма, мелодије или за праћење покрета. Ови инструменти су триангл, кастањете, чинели, маракас, ксилофон, металофон, штапићи итд. Ученици на часовима музичке културе могу правити инструменте од отпадних или рециклираних материјала и касније стварати ритам или мелодију на њима. Орфови инструменти значајни су за наставу музике јер развијају креативност и осећај за ритам, наглашавају значај стваралаштва и извођаштва, као и изражавања.

Када се говори о фазама развоја на које је посебно усмерен Орфов приступ, може се рећи да се истраживање код ученика у настави музичке културе може подстаћи, али и реализовати кроз активности упознавања ученика са различитим звучним бојама (гласови, различити инструменти), извођачким и звучним карактеристикама одређених Орфових инструмената, подстицањем ученика да се изразе покретом, различитим музичким играма везаним за музичке појмове. Имитација може да буде интегрисана у наставу музичке кул-

туре кроз мелодијске и ритмичке диктате или обраду песме по слуху. Импровизација може бити присутна у активностима осмишљавања (ритмичке или мелодијске) пратње за научену песму или слушању композицију. Стваралаштво у оквиру Орфовог приступа започиње истраживањем звука и покрета. Као крајњи производ, ученици могу користити своја знања о ритму, мелодији, покрету и говору како би створили ново музичко дело. Оквири за прве композиције су песме или приче које ученици већ знају.

ПРЕДЛОГ САДРЖАЈА И АКТИВНОСТИ

Активности и садржаји који одликују Орфов приступ музичком образовању могу бити успешно интегрисани у наставу музичке културе у млађим разредима основне школе, јер ученици на овом узрасту воле да истражују и да буду ангажовани у практичним активностима.

Говорне активности из Орфовог приступа могу се интегрисати у наставу музичке културе кроз следеће вежбе:

1) *Ритмично изговарање имена деце или животиња*. Ова вежба може код ученика млађег узраста да развије осећај за ритам и нотна трајања, да послужи као основа за усвајање појмова о нотама и нотним трајањима, као подстицај за игру и импровизацију (нпр. употреба различитих ритмичких образаца за одређено име, проналажење имена која имају исти ритмички образац, изговарање целих реченица у одређеном ритму итд.).

2) *Бројалице*. Ова активност представља надоградњу претходне. Њен циљ је да се изабрани текст изговара у одређеном ритму. Бројалица може бити надограђена ритмичком или мелодијском пратњом на Орфовим инструментима. Као и код претходне вежбе, и овде се код ученика развија осећај за ритам и нотна трајања, способност истраживања, имитације и стваралаштва.

3) *Ритмичка (мелодијска) пратња за познату песму или причу*. Ученици се подстичу да осмисле и изведу ритмичку (мелодијску) пратњу за одређени лик, радњу или ситуацију из приче или песме. Сваки пут када се у причи спомене одређени лик или ситуација, ученици их представљају осмишљеном пратњом (певањем или свирањем на Орфовом инструментима). Овом активношћу код ученика се развија пажња, истраживање, способност имитације и импровизације. Подстичу се да уживају и активно учествују у причању и извођењу приче.

Активности из Орфовог приступа везане за **област ритма** које могу да буду интегрисане у наставу музичке културе су:

1) *Сједињавање ритма и мелодије опонашањем*. Ова активност подражава тимски рад и рад у групама. Једна група ученика изводи ритмички (мелодијски) остинато. Остале групе ученика добијају задатак да понове одре-

ђени ритмички (мелодијски) образац. Након увежбавања ученици би требало заједно да изведу „композицију”.

2) *Опонашање и импровизација на ритмичке (мелодијске) примере свирањем на Орфовим инструментима.* Ова активност може бити индивидуална или групна. Код ученика подстиче способност пажљивог слушања, имитацију и импровизацију, креативност. Такође, ученици унапређују извођачке способности на одређеним инструментима.

Покрет може да буде интегрални део следећих вежби и активности:

1) *Извођење ритмова покретима тела.* Ова вежба подразумева подражавање слушане музике или певане песме тапшањем, ходањем, лупкањем ногом или руком, осмишљеном кореографијом.

2) *„Имитација” одређених појава или животиња.* Користе се све врсте покрета, понекад праћених музиком, а понекад не. Ученици воле да пробају различите врсте покрета, као и покрете са одређеним ограничењима. Кретање попут различитих животиња је начин да доживе различите поставке и облике тела (Calvin-Campbell, 1998: 7). Активност може бити реализована у различитим комбинацијама, где ученици имају могућност да истражују и испробавају различите могућности сопственог тела.

3) *Дејче народне игре.* У овим активностима ученици осмишљавају или имитирају одређене кораке или покрете за познату песму-игру. Ова активност значајна је за развој моторних способности ученика, као и њиховог осећаја за равнотежу, ритам, имитацију.

Интегрисане активности из Орфовог приступа које могу бити искоришћене у настави музичке културе су:

1) *Експериментисање са променама у динамици и звучним бојама, опажањем, покретима тела и инструментима.* Ученици истражују различите динамичке могућности и звучне боје сопственог гласа или Орфових инструмената. Такође, од њих се тражи да опажају карактеристике слушаног музичког одломка, те да осмисле различите покрете за дати музички одломак. Овај тип вежби код ученика развија перцептивне способности, пажљиво слушање и креативност.

2) *Стварање оригиналних децјих плесних импровизација и серије покрета.* Вежба се одвија индивидуално или у групи, уз слушање музике.

3) *Покрет уз ликовни медијум и музику.* Од ученика се тражи да форму или карактеристике ликовног и музичког дела представе покретом. Овом активношћу код ученика се развијају опажајне и аналитичке способности, те осећај за простор, кретање, пажљиво слушање и посматрање.

ЗАКЉУЧАК

Тешко је осмишљавати часове у складу са нивоом знања и способностима ученика и инспирисати их да буду заинтересовани за музику кроз традиционалне наставне методе и приступе. Проблем се нарочито јавља када је потребно да разумеју и науче појмове из теорије музике. Стога многи учитељи доживљавају часове музичке културе као блиско повезане са посебним способностима ученика. Имајући наведено у виду, Орфов приступ, са атрактивним садржајима, музичким инструментима, захтевима и брзом реализацијом од стране ученика, може бити успешно интегрисан у наставу музичке културе. Будући да Орфов приступ подразумева структурални приступ образовању, његова интеграција у наставу музичке културе омогућава да се музика користи као средство у различитим дисциплинама (Arslan, 2009: 2547). Укратко, Орфов приступ као музичка педагогија нуди комплементарну подршку учењу у свим областима, са посебним фокусом на музички, али и интелектуални и општи развој свих ученика.

И за учитеља и за ученика Орфов приступ је оквир са бескрајним могућностима за развој. Представља процес током кога ученици уче и развијају се. Они развијају способност да комбинују елементе из области ритма, мелодије и покрета које су већ научили у нешто потпуно јединствено. У Орфовом приступу ученици уче делове, детаље које касније користе и повезују на сопствени креативни начин. Приступ даје ученицима алате за ослобађање маште и креативности.

Литература

- Андре, Л. (2009). *Педагогија музичког конструкта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Bridges, D. (1994). *Music, young children & you*. Sydney: Hale & Iremonger Pty. Ltd.
- Voglar, M. (1997). *Kako muziku približiti deci*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Grühn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23, 99–102.
- Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kamenov, E. (2008). *Образовање предшколске деце*. Београд: Zavod za udžbenike.
- Каменов, Е. (2010). *Мудрост чула. II део. Развијање дечје интелигенције*. Нови Сад: Драгон.
- Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N. & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 229–241.
- Lau, W. C. M. & Grieshaber, S. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *B. J. Music*. Ed. 2010, 27(2), 127–140.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Психологија музике*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Мирковић-Радош и Матић, Е. (1986). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Paynter, J. (2002). Music in the school curriculum: why bother?. *British Journal of Music Education*, 19, 215–226.
- Sims, W. L. (1990). Sound Approaches to Elementary Music Listening. *Music Educators Journal*, 77(4), Special Focus: Listening (Dec., 1990), 38–42.
- Smith, W. (2003). *Learning about music*. Canberra: Early Childhood Australia (ECA) Learning at home series, 3.
- Стошић, А. (2008). Могућности примене мултимедијалне технологије у настави музичке културе. *Иновације у настави*, XXI(1), 88–97.
- Swanwick, K. (2002). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17, 51–60.
- Chi, M. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105.

- Arslan, A. (2009). Orff schulwerk elementary music applications in interdisciplinary education in chair of primary school education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2546–2551.
- Benedict, C. (2009). Processes of alienation: Marx, Orff and Kodaly. *B. J. Music*, 26(2), 213–224.
- Orff, C. (1932). Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In B. Haselbach (ed.): *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk – Basic Texts from the Years 1932–2010* (66–77). Mainz, Germany: Schott Music.
- Orff, C. (1963). Orff-Schulwerk – Past and future. In B. Haselbach (ed.): *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk – Basic Texts from the Years 1932–2010* (134–159). Mainz, Germany: Schott Music.
- Terzić, E. (1998). *Analiza i vrednovanje udžbenika muzičke kulture u osnovnoj školi u Mađarskoj i Srbiji*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Hall, D. (1960). *Orff-Schulwerk music for children: Teacher's manual*. London: Schott.
- Calvin-Campbell, K. (1998). Supporting the Development of the Whole Child through Orff Schulwerk, Montessori and Multiple Intelligences. *Elementary and Childhood Education*, 1–3, 3–33.
- Cunha, J. C. R. & Carvalho, S. (2013). The Orff-Schulwerk approach and optimal experiences: A case study in a music education context. *International Symposium on Performance Science, AEC*, 133–138.

Marija K. Ivanović

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

INTEGRATION OF ORFF SCHULWERK IN CONTEMPORARY MUSIC EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS

Summary

Music education, as a part of art education, is one of the most important dimensions of modern education. Through music education pupils acquire knowledge and skills related to music, but it is also fostered their intellectual development, physical and psycho-motor development, development of language, emotional and social development. In the modern educational approach, the pupil is in the center of attention. Therefore, modern methods of education should facilitate learning, develop creativity and encourage research in students, as well as to make them to participate actively in the process of learning and acquiring knowledge.

Studies have shown that pupils, when they are surrounded by rich perceptual atmosphere that offers a wide selection of audio and visual experiences, they become motivated to learn about music. The richness and variety of contents that features Carl Orff's approach (songs, rhymes, games, dances and instrumental compositions, Orff's instruments, stories) can be used as an important mean for improving musical learning. During the activities where the teacher has a leading role, pupils are always active through listening, singing, improvisation, rhythm and dance. The teacher also leads pupils through several stages of development: research, imitation, improvisation and composition. This approach can be integrated in music education in elementary schools, so pupils can get the possibility to express themselves confidently, they can become creative and can improve their own knowledge in the field of music. The paper presents suggestions of contents and activities from Orff's approach that can be integrated in music education in elementary schools to improve it.

Key words: *Orff Schulwerk approach, music education, music culture, younger elementary school age, pupil.*

Марко Р. Попадић*

Универзитет у Источном Сарајеву, Академија ликовних умјетности у Требињу

ПОДСТИЦАЊЕ ПОЈЕДИНИХ АСПЕКТА КРЕАТИВНОСТИ УЧЕНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Циљ истраживања је да се испита утицај вербалних, ауди-
тивних и визуелних подстицаја на развој креативности ученика у настави
ликовне културе. Примijeњена је експериментална метода са паралелним
групама. Истраживање је реализовано на узорку 98 ученика од тога је ек-
сперименталну групу чинило 45, а контролну 53 ученика. За потребе истра-
живања кориштен је Тест четири цртежа. Резултати истраживања указују на
то да је експериментални програм утицао на поједине аспекте креативног
развоја ученика јер су иситаници експерименталне групе постигли значајно
боље резултате од испитаника контролне групе у погледу свих аспеката
ликовно креативног развоја: на димензији редефиниција ($F = 81,36$, $p < 0,01$),
оригиналност ($F = 110,41$, $p < 0,01$), елаборација ($F = 51,27$, $p < 0,01$),
осјетљивост за ликовне проблеме ($F = 89,96$, $p < 0,01$), флексибилност ($F = 157,15$,
 $p < 0,01$) и флуентност ($F = 97,72$, $p < 0,01$). Резултати овог експери-
менталног истраживања у складу су са резултатима претходних студија. Овим
истраживањем се показало да је неопходно измијенити постојећи приступ у
настави ликовне културе и усмјерити се на развој појединих аспеката ликовне
креативности ученика, јер је адаптираним програмом, који је у вези са тим
аспектима креативности могуће развијати креативност ученика.

Кључне речи: креативност, експериментални програм, настава
ликовне културе.

УВОД

Посматрајући конструкт креативности, историјски гледано, може се
речи да је првобитно био усмјерен на концепт генија у оквиру ког скоро нико
није креативан, надаље је евалуирао у концепт креативне личности према
којем је понеко могао бити креативан и достигао тренутак у ком смо сви
креативни под одређеним околностима, што се базира на најновијим концеп-
тима креативног мишљења (Škog, 2013). У покушају дефинисања појма кре-
ативности Ранко (Runco, 2007) предлаже да се избјегава употреба термина

* marko.popadic01@gmail.com

креативност као именица, већ да се користи као придјев, у смислу креативног производа, креативног понашања, креативног генија, креативне ере, или креативне умјетности, а све у циљу што боље прецизности и избјегавања несигурности у погледу термилошког одређења креативности. Кад су у питању теорије креативности, најчешће се спомињу три приступа и то: „креативност као специфична способност, креативност као општа способност (или теорија ренесансног човјека) и креативност као случајност (стохастичка теорија)” (Škorc, 2013: 60–61). Шкорц (2013) предлаже и приступ који повезује кретивност и когнитивни аспект, као и приступ креативности као постигнућу. Каменов (2006) велики значај придаје креативности и сматра да напредак сваке друштвене заједнице зависи од њеног односа према ствараоцима и стваралаштву. Према његовом мишљењу еманципација човјека се односи на његово бављење стваралачким радом и уношење промјена у својој околини, као и прилагођавање исте својим потребама. Он издваја и дефинише особине креативне особе:

- Флуентност, као способност стварања мноштва идеја и хипотеза;
- Флексибилност, као способност брзог и лаког прелажења са једне на другу идеју или једне класе мишљења на другу класу;
- Оригиналност, као способност долажења до нових, несвакидашњих идеја;
- Проницљивост као способност одвајања специфичног од неспецифичног, способност увиђања и успостављања нових аналогија, комбиновање и синтеза идеја у нову цјелину;
- Дивергентно мишљење као способност прилажења из више аспеката једном проблему, што захтјева широк, разгранат ток мисли;
- Интелектуална иницијатива као способност продуживања мисаоне активности преко граница практичне потребе и задовољења критеријума који неки резултат чини прихватљивим за друге (Каменов, 2006).

Гилфорд је заступао идеје тродимензионалне структуре интелекта. Он сматра да мишљење може бити конвергентно (тражење тачног решења) и дивергентно (стварање нових идеја и трагање за што већим бројем тачних решења). Креативне особе посједују дивергентно мишљење. Аспекти дивергентног мишљења према Гилфорду (Guilford, 1957) су:

- Редифиниција (употреба постојећих садржаја на нов начин);
- Осјетљивост на проблеме (способност откривања проблема);
- Флуентност ума (богатство идеја);
- Изражајна флуентност (разноликост изражајних средстава);
- Оригиналност (способност откривања нових идеја);

- Могућност елаборације (раслојавање оригиналне идеје);
- Спонтана и адаптивна флексибилност (рјешавање проблема на нов начин као и лако напуштање уходаних метода).

Према Гилфорду (1957) креативност је супротна конформизму као одсуству личног става и мишљења. Њега посебно интересује оригиналност као компонента креативности. Под карактеристикама оригиналности подразумева: ријеткост одговора, удаљеност асоцијација, духовитост. Када је у питању друга карактеристика оригиналности – удаљеност асоцијација Квашчев (1976) сматра да оригиналније особе проналазе удаљеније везе између ствари и идеја. Гилфорд (1957) је на основу својих истраживања дошао до закључка да је особа оригиналнија што се њен одговор оцјењује као духовитији. У покушају да дефинише креативност Ранко (Runco, 2007) објашњава посебно, али и у вези са сродним конструктима као што су: иновативност, имагинација, интелигенција, оригиналност, решавање проблема, инвентивност итд. Фелдјузен (Feldhusen, 2002) сматра да је креативност процес који се састоји из четири фазе: флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација. Истражујући чиниоце који подстичу стваралчко понашање личности Квашчев (1980) долази до закључка да је могуће утицати на развијање опште шеме креативног процеса. Креативни процес односи се на когнитивну активност која се заснива на различитим менталним процесима. Развијен систем вјежби, добро теоријски заснован, може утицати на развој опште шеме креативног процеса коју чине когнитивне способности, способности конвергентног и дивергентног мишљења, способност резоновања и рјешавања проблема.

Према мишљењу Карлавариса (1991) креативни развој у великој мјери зависи од правилног педагошког приступа. Ако су ти педагошки приступи прилагођени узрасту и потребама дјетета, они позитивно утичу на креативност дјетета. Шкорц (Škorc, 2018) сматра да и родитељски став има утицаја на појаву креативног понашања дјетета. Ранко (Runco, 2007) наводи да дјеца имитирају дивергентно мишљење својих родитеља, те да могу интернализовати њихове вриједности, као и научити стратегије оригиналног размишљања.

У фази учења, когнитивне операције креативности могу се посматрати као учење декларативних информација и развој дјететове базе знања. Меморија задржава информације које се помоћу флуентности извлаче из меморије и користе за нове продукте. Информације се користе за рјешавање проблема, стварање нечег новог или задовољење потреба. Фелдјузен (Feldhusen, 2002) сматра да база знања, изграђена као дуготрајна меморија и развијена кроз селективно кодирање, има најзначајнију улогу у свим процесима мишљења, конвергентним и дивергентним, због тога је она критична компонента креативног мишљења и рјешавања проблема. Главни фактор у процесима креативног мишљења представља знање специфично за одређену област. После извлачења основних информација из базе знања, креативне особе иду даље и селективно извлаче нове информације из цјелокупне базе података. Због тога су процеси

кодирања и грађења базе података и извлачења информација јединствени код креативних људи (Максић и Ћуришић Бојановић, 2004).

Сродна истраживања која су експериментално испитивала утицај посебно осмишљених програма на ликовно креативни развој, утврдила су да експериментална група значајно више напредује од контролне. Истраживања у овој области (Duh, Sagran i Huzjak, 2012) показала су да има смисла уводити подстицаје у области ликовно креативног развоја. Они су дошли до закључка да подстицање ликовно-аперицијативних способности код ученика утиче и на препознавање елемената ликовног задатка, визуализацију, поред мотивације, што доводи до могућности реализације више креативних рјешења. Они сматрају да суптилна перцепција умјетничког дјела доводи до квалитетније рецепције тог дјела, при чему се поред емоционалних и спонтаних аспеката, постепено укључују и свјесни и рационални аспекти, што је дио учења и вјежбе. Дух и Корошец Бовен (Duh i Корошес Bowen, 2014) пратили су развој умјетничких способности ученика основних школа у Словенији, узраста десет и једанаест година и добили резултат да је просјечан степен способности аперицијације умјетности, те да су перцептивне способности ученика више развијене од рецептивних.

Експерименталним истраживањем у настави ликовне културе, Селаковић (2017) је добила да су ученици експерименталне групе постигли боље резултате у односу на контролну групу у мјерењима свих фактора креативности и фактора ликовно-обликовног развоја и ликовно-аперицијативних способности. Изведен је закључак да је развојни програм ефикаснији у односу на наставу која не примјењује активно посматрање уметничког дјела и да је позитивно утицало на ликовни развој ученика. У истраживању Стојановић Стошић (2017) праћен је развој креативних способности дјеце након увођења експерименталног програма који се односио на визуелне, аудитивне и тактилне подстицаје, када су пажљиво одабрани у односу на наставну тему и компатибилни са наставном јединицом у оквиру теме. Резултати овог истраживања показали су да су сви мјерени параметри креативности – оригиналност, флуентност, елаборативност, апстрактност наслова, отпор превременом закључивању, група креативних способности и индекс креативности – при финалном мјерењу статистички значајно виши у експерименталној у односу на контролну групу, те да у контролној групи долази до опадања индекса креативности у финалном мерењу у односу на иницијално мерење. На основу истраживања дошло се до закључка да је за развој и његовање креативних способности кроз наставу ликовне културе важно посматрање умјетничких дјела, слушање музике, те тактилни подстицаји. Пртљага (2017) уводећи експериментални програм у виду пројектне методе у експерименталну групу, у циљу постизања развоја креативности ученика, установила је да ученици постижу боље резултате на тесту креативности у финалном мјерењу након увођења експерименталног фактора. Истраживања у овој области (Дух, 2012) показала су да има смисла уводити подстицаје у области ликовно-креативног развоја јер се показало да се та област знатно брже развија ако се и подстиче.

МЕТОДЕ

Као метод кориштен је експеримент са паралелним групама. Као експериментални фактор осмишљен је експериментални програм чији је циљ био да подстиче ликовно-креативни развој ученика. Експериментални програм у овом истраживању реализован је у два одјељења шестог разреда. Урађено је иницијално испитивање у контролној (К) и експерименталној (Е) групи. Контролну (К) и експерименталну (Е) групу чинила су по два одјељења шестог разреда. На крају програма вршено је поновно тестирање сва четири одјељења с циљем утврђивања ефеката експерименталног програма.

У оквиру овог задатка циљ је био да се испита утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на поједине аспекте креативности ученика који су испитани тестом ЛВ2 Тестом четири цртежа, који се састоји од четири ликовна задатка којим се може пратити како укупни, тако и појединачни фактори ликовно-креативног развоја. Истраживање је реализовано у два наврата, исти тестови су дати ученицима прије увођења експерименталног програма и након његове реализације која је трајала једно полугодиште. Након увођења експерименталног фактора у експерименталну групу дат је тест и праћени су резултати и на појединачним аспектима ликовно-креативног развоја: редефиниција, оригиналност, елаборација, осјетљивост за ликовни проблем, флексибилност, флуентност.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ПРОГРАМ

Експериментални програм у овом истраживању реализован је у два одјељења шестог разреда. Иницијално тестирање трајало је три школска часа. Свим ученицима омогућени су исти услови тестирања. Прије почетка рада дате су инструкције ученицима. Након завршеног иницијалног тестирања, приступило се реализацији програма *Вербални, аудитивни и визуелни подстицаји* који је трајао једно полугодиште.

Основу програма чини Наставни план и програм за шести разред основне школе и осмишљен је тако да подстиче вербалне, аудитивне и визуелне аспекте ликовног израза.

Вербални подстицај односи се на вербалне асоцијације, које се користе у уводном, главном и завршном дијелу часа. Уводни или мотивациони дио часа имао је за циљ покретање позитивних емоција, и усмјеравање дјете да та рјешења претворе у ликовни израз. У главном дјелу часа инсистирало се на оригиналности дјечјег ликовног израза, а не на тачности ликовног рјешења, како је то данас присутно у педагошкој пракси у настави ликовне културе. И у овом

дијелу часа су се вршили вербални подстицаји према слабије мотивисаним ученицима с циљем буђења визуелизације, стварања имагинарне слике могућег ликовног рјешења. У завршном дијелу часа се инсистирало на вербалној активности ученика. Ученици су анализирали своје радове и давали коментар на радове својих колега. На тај начин се утицало на развој вербалних способности, али и на когнитивне способности, анализу, синтезу, закључивање, елаборацију.

Визуелни подстицај односио се на посматрање умјетничких дјела у уводном дијелу часа који је био компатибилан у односу на наставну јединицу. Ученицима су приказиване репродукције умјетничких дјела у зависности од наставне јединице, па су, на примјер, на тему „пејзаж”, ученицима приказиване репродукције пејзажа Ван Гога, Саврасова и Петра Лубарде. Примјерима је објашњен појам ритма у сликарству, те објашњен и појам композиције. Карлаварис сматра да постоје прилично тачне одреднице која умјетничка дјела треба посматрати на ком узрасту у настави ликовне културе (Карлаварис, 1991). Важност визуелних подстицаја уочава Барнес (Barnes, 1993, према: Selaković, 2015), који сматра да је ликовно дјело као визуелни подстицај веома значајно за развијање дјечје способности изражавања кроз умјетност и развијање вјештине запажања. Он сматра да би наставници требали да траже подстицаје у репродукцијама умјетничких дјела великих умјетника, посебно у технолошким аспектима њиховог стваралаштва, који су им омогућили да изразе своје идеје.

Аудитивни подстицај односи се на стимулисање ликовног израза путем одабране музике. Изабрана музика обухватила је класичну музику, инструменталну, духовну музику. Музика даје снажне импULSE стваралаштву ако је пажљиво одабрана и у складу са наставном јединицом која се обрађује. У оквиру експерименталног програма и примјера који је наведен за визуелни подстицај, те исте наставне јединице, ученицима је у току самосталног рада пуштена музика, у циљу стварања доживљаја ритма у пејзажу. Слушали су тај час Бору Дугића и композиције: „Обичан балкански дан”, „Трен”, „Зов за недостижном лепотом”, „Игра скакаваца”. Ликовним изразом, подстакнутим инструменталном музиком, развијају се ликовне способности ученика, емоционално-естетски доживљај, стваралачка фантазија, дивергентно мишљење (Стојановић Стошић и Стојадиновић, 2016).

Узорак

Испитивање је реализовано у четири одјелења шестог разреда основне школе на подручју града Требиња. Истраживање је реализовано на узорку од 98 ученика, од чега је 45 ученика експерименталне и 53 ученика контролне групе из Основне школе „Вук Караџић” из Требиња. Добијена је сагласност Министарства просвјете и културе Републике Српске и Наставног вијећа за провођење експерименталног програма једно полугодиште у два разреда, као и тестирање ученика.

Инструменти

Тест опште ликовне креативности и специфичности ликовно-креативног развоја – четири цртежа – ЛВ2. Овај тест је показао адекватне метријске карактеристике у досадашњим истраживањима (Karlavaris, Kraguljac, 1970, Berce-Golob, 1990; Duh, 2004; Selaković, 2015). У овом истраживању поузданост теста је висока, Кромбахов коефицијент поузданости алфа (α) износи 0,88. Тест је састављен од четири различита ликовна задатка која обухватају ликовни развој дјетета, али ствара и могућност за појединачно праћење фактора ликовно-креативног развоја дјетета. Тест је изведен на основу критеријумских скала за процјењивање ликовних радова дјеце од 3 до 18 година и заснован је на искуству истраживача из Западне Европе и САД-а (Goodenough, Richter, Wilson et al., према: Selaković, 2015), а за наше подручје прилагодио га је Карлаварис, те Дух (2004), од кога је и добијена сагласност за коришћење теста. У овом истраживању кориштен је први дио који мјери ликовно-креативни развој који је процијењен на основу фактора: редефиниције, оригиналности, елаборације, осјетљивости за ликовни проблем, флексибилности и флуентности.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Утицај експерименталног програма на фактор – редефиниција

У оквиру теста ЛВ2, који садржи четири задате теме, први задатак се односио на цртање омиљене теме највише се базирао на факторе редефиниције и оригиналности. Резултати финалног мјерења ликовно-креативног фактора редефиниције приказани су у Табели 1.

Табела 1. Резултати нивоа ликовно креативног фактора редефиниције у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	Група	М	SD	Анализа хомогености варијансе		ANCOVA		
				F	p	F	p	η^2
Редефиниција	Е	4,21	0,99	3,82	0,05	81,36	0,00	0,46
	К	1,96	1,40					

* максимум је 15 бодова

На основу резултата у Табели 1 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно креативног фактора редефиниције, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора редефиниције код ученика у експерименталној групи ($F = 81,36$, $p = 0,00$). Парцијални ета ефекат износи 0,46, што говори у прилог томе да је према Коеновом критеријуму веома велики утицај, те да се 46% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног фактора редефиниције – у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом-независном варијаблом.

Утицај експерименталног програма на фактор – оригиналност

Рјешења и идеје су повезани на неубичајен начин. У оквиру теста ЛВ2, први и четврти задатак испитивали су оригиналност. Први се односио на цртање омиљене теме а четврти на пренос вербалне поруке у ликовни језик – „Мирисна свјетлост висина очарана је распјеваним шумом радосне воде”. Резултати финалног мјерења ликовно креативног фактора оригиналности приказани су у Табели 2.

Табела 2. Резултати нивоа ликовно-креативног фактора оригиналности у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	Група	М	SD	Анализа хомогености варијансе		ANCOVA		
				F	P	F	p	η^2
Оригиналност	E2	7,91	1,84	0,41	0,52	110,41	0,00	0,54
	K2	3,61	2,08					

* максимум је 30 бодова

На основу резултата у Табели 2 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора оригиналности, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора оригиналности код ученика у експерименталној групи ($F = 110,41$, $p = 0,00$). Парцијални ета ефекат износи 0,54, што говори у прилог томе да је према Коеновом критеријуму веома велики утицај, те да се 54% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног фактора оригиналности – у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Утицај експерименталног програма на фактор – елаборација

У оквиру теста ЛВ2, други задатак који се односио на композицију складних боја и облика, испитовао је елаборацију. Резултати финалног мјерења ликовно-креативног фактора елаборације приказани су у Табели 3.

Табела 3. Резултати нивоа ликовно креативног фактора елаборације у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	група	М	SD	Анализа хомогености варијансе		ANCOVA		
				F	p	F	p	η^2
Елаборација	Е	3,49	1,35	0,42	0,52	51,27	0,00	0,35
	К	1,57	1,24					

*максимум је 15 бодова

На основу резултата у Табели 3 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора елаборације, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора елаборације код ученика у експерименталној групи ($F = 51,27$, $p = 0,00$). Парцијлни ета ефекат износи 0,35, што говори у прилог томе да је према Коеновом критеријуму велики утицај, те да се 35% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног фактора елаборације у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Утицај експерименталног програма на фактор – осјетљивост за ликовне проблеме

У оквиру теста ЛВ2, други задатак који се односио на композицију складних боја и облика и четврти задатак, који се односио на пренос вербалне поруке у ликовни израз испитовали су фактор осјетљивости за ликовни проблем. Резултати финалног мјерења ликовно-креативног фактора осјетљивости за ликовне проблеме приказани су у Табели 4.

Табела 4. Резултати нивоа ликовно-креативног фактора осјетљивости за ликовне проблеме у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	група	М	SD	Анализа хомогености варијансе		ANCOVA		
				F	p	F	p	η^2
Осјетљивост за ликовне проблеме	Е	7,53	2,04	0,42	0,52	89,96	0,00	0,49
	К	3,27	2,14					

* максимум је 30 бодова

На основу резултата у Табели 4 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора осјетљивости за ликовне проблеме, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора осјетљивости за ликовне проблеме код ученика у експерименталној групи ($F = 89,96$, $p = 0,00$). Парцијлни етa ефекат износи 0,49, што говори у прилог томе да је према Коеновом критеријуму велики утицај, те да се 49% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног фактора осјетљивости за ликовни проблем у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Утицај експерименталног програма на фактор – флексибилност

У оквиру теста ЛВ2, трећи и четврта здатаак процјењивали су флексибилност. У трећем задатку је тражено од ученика да на тему Мало сићушно биће нацрта како посматра унутрашњост старог дебла, док се четврти односио на пренос вербалне поруке у ликовни израз. Резултати финалног мјерења ликовно-креативног фактора флексибилности приказани су у Табели 5.

Табела 5. Резултати нивоа ликовно-креативног фактора флексибилности у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	Група	М	SD	Анализа хомогености варијансе		ANCOVA		
				F	p	F	p	η^2
Флексибилност	Е	7,74	1,76	1,14	0,29	157,15	0,00	0,62
	К	3,06	1,78					

* максимум је 30 бодова

На основу резултата у Табели 5 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора флексибилности, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора флексибилности код ученика у експерименталној групи ($F = 157,15$, $p = 0,00$). Парцијлни етa ефекат износи 0,62, што говори у прилог томе да је према Коеновом критеријуму, веома велики утицај, те да се 62% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног фактора флексибилности – у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Утицај експерименталног програма на фактор – флуентност

У оквиру теста ЛВ2, трећи задатак је испитивао фактор флуентност. Трећи задатак захтјевао је од ученика да нацрта цртеже на тему Мало сићушно биће како посматра унутрашњост старог дебла. Резултати финалног мјерења ликовно-креативног фактора флуентност приказани су у Табели 6.

Табела 6. Резултати нивоа ликовно-креативног фактора флуентност у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	Група	М	SD	Анализа хомогености варијансе		ANCOVA		
				F	p	F	p	η^2
Флуентност	Е	3,89	0,96	0,02	0,90	97,72	0,00	0,51
	К	1,80	1,06					

* максимум је 15 бодова

На основу резултата у Табели 6 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора флуентности, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора флуентности код ученика у експерименталној групи ($F = 97,72$, $p = 0,00$). Парцијлни етa ефекат износи 0,51, што говори у прилог томе да је према Коеновом критеријуму веома велики утицај, те да се 51% варијансе зависне варијабле – ликовно креативног фактора флуентности у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Циљ истраживања био је испитати утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на креативни развој ученика. Значај подстицања аспеката креативности посебним експерименталним програмом, који је осмишљен тако да прати и буде усклађен са актуелним Наставним планом и програмом, огледа се у потреби за унапређењем постојећег приступа настави ликовне културе. Према резултатима овог експерименталног истраживања може се закључити да су ученици који су били дио експерименталне групе постигли значајно боље резултате од ученика контролне групе након увођења експерименталног програма који је био осмишљен тако да подстиче аспекте креативног развоја, а који је реализован једно полугодиште у два шеста разреда основне школе. Експериментални програм осмишљен је тако да кроз вербалне, аудитивне и визуелне подстицаје утиче на креативни развој ученика шестог разреда. Прије реализације експерименталног програма дати су тестови како би се утврдио тренутни ниво креативног развоја и након тога утврдиле разлике између контролне и експерименталне групе, како би се уједначиле групе. Испитаници експерименталне групе постигли су статистички значајно боље резултате у свим аспектима креативности у односу на контролну групу, након увођења експерименталног програма. Аспекти креативности који су обухваћени истраживањем су: редефиниција, оригиналност, елаборација, осјетљивост за ликовне проблеме, флексибилност, флуентност.

С обзиром на то да је редефинисање карактеристика која ствара могућност за препознавање и стварање ликовних елемената на нови начин, добијени резултат указује на то да се овај аспект креативности може подстицати и да постојећи наставни програм треба унаприједити јер резултати указују на то да је потребно осмислити посебне програме који ће подстицати све аспекте креативног развоја. У овом истраживању у оквиру експерименталног програма настојало се утицати на све аспекте креативности, па је, на примјер, ученицима приказана репродукција ноћних пејзажа Саврасова у оквиру наставне јединице Пејзажи у ноћи. Разговарали су о приказаним пејзажима на тему утицаја свјетлости на боју одређених предмета, и шта се дешава у ноћи са бојама пејзажа. Циљ оваквог приступа био је развијање тачног запажања и перцепције кроз размишљање о извору освјетљења и положају сјенки. Након тога ученици су добили задатак прво да папир обоје средњим тоном сиве боје па да наносе црни цртеж, са бијелим освјетљењима. Наставник је у току рада био модератор облизио је ученика и радио колективне и индивидуалне коректуре. Током рада ученици су слушали Моцартове композиције. Циљ је био развијање естетског осјећаја за уочавање визуелних феномена свјетлости и сјенке, развијање осјећаја за стварање ликовних дјела са наглашеним контрастом свијетло-тамно. Примјер како је реализован један час у оквиру експерименталног програма приказан јер због илустрације. Ова-

кав приступ учинио је да суученици експерименталне групе који се у иницијалном мјерењу нису разликовали од контролне ни по једном аспекту креативности, показали значајан напредак након реализације експерименталног програма, у односу на контролну групу.

Примјер који је наведен у вези је са свим аспектима креативности, а резултати истраживања указали су на то да је овакав начин рада утицао на развој креативности ученика. Оригиналност као аспект креативности који се односи на стварање маштовитих креативних дјела у оквиру којих су повезани елементи на непоновљив начин у вези је са начином на који су ученици реализовали своје радове. Ранко (2007) сматра да је тешко одвојити оригиналност од креативности јер су креативни производи увијек оригинални, али су и више него само оригинални, те та оригиналност може имати одлику новости, јединствености, неконвенционалности и неуобичајености. С тим у вези су и добијени резултати овог истраживања који указују на значај подстицања оригиналности у настави ликовне културе. Експерименталним програмом који је примјењен у овом истраживању подстицан је и овај аспект креативности, што се може видјети и на основу наведеног примјера једног реализованог часа у оквиру експерименталног програма гдје је јасно показано ликовно планирање и указивање на ликовне законитости.

Испитаници експерименталне групе су постигли боље резултате од контролне групе и у фактору креативности – осјећај за ликовни проблем који је у вези са сензитивношћу и осјетљивошћу за боје, облике, равнотежу, те се може закључити да је експериментални програм подстицао и овај аспект. Из примјера који је наведен као један час у оквиру ког је реализован експериментални програм, може се запазити да се овај аспект подстицао нпр. кроз разговор о утицају свјетлости на боју одређених предмета, и шта се дешава у ноћи са бојама пејзажа, што је утицало на развијање перцепције кроз размишљање о извору освјетљења и положају сјенки.

Експериментални програм утицао је на експерименталну групу и кад је у питању фактор креативности-флексибилност који се може објаснити као способност за тражење нових ликовних рјешења. У складу са примјером који је приказан може се извести закључак да се на основу приказаних репродукција пејзажа Саврасова, разговора на ту тему, објашњења о утицају слабог освјетљења на интензитет боје предмета, те на основу промишљања о извору освјетљења и положају сјенки, утицало на развој овог аспекта креативности, тј. осјећаја за стварање нових ликовних дјела са наглашеним контрастом свијетло – тамно.

Испитаници експерименталне групе напредовали су у финалном мјерењу у односу на контролну групу и у погледу фактора – *флуентност* који представља призивање у свијест претходно усвојених информација и уз елаборацију односи се на когнитивни процес. Сам приступ у оквиру експери-

менталног програма развијао је овај аспект кроз позивање на познате предмете да би се на основу тог аспекта кроз тражење нових рјешења развила оригиналност.

На основу резултата овог истраживања, теоријског приступа и сродних истраживања изведен је закључак да је експериментални програм ефикаснији у односу на наставу која не примјењује вербалне, аудитивне и визуелне подстицаје у настави ликовне културе, што би позитивно утицало на ликовни развој ученика.

Педагошке импликације рада огледају се у потреби за корекцијом постојећих курикулума и едукацији наставног кадра у настави ликовне културе. Резултати ове студије упозоравају на потребу за креативнијим приступом настави с циљем развијања свих аспеката креативности ученика.

Литература

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGrawHill.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoj*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Duh, M., Čagran, B. i Huzjak, M. (2012). Kvaliteta i kvantiteta učenja i likovne aprecijacije. Utjecaj školskih sustava na učeničku i likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(3), 625–655.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у дејем вртићу – Општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer p.o.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer p.o.
- Квашчев, Р. (1981). *Психологија стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Максић, С. и Ћуришић Бојановић, М. (2004). *Креативност, знање и школски успјех*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пртљага, С. (2017). *Пројекат метода као фактор подстицања креативности ученика*. (Необјављена докторска дисертација). Београд: Универзитет у Београду: Учитељски факултет.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Selaković, K. (2017). Developing and fostering creativity through the works of art by young pupils. *Journal of elementary education*, 10(2–3), 261–274.

- Selaković, K. (2015). *Umjetničko djelo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Стојановић Стошић, М. (2017). Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактилних, визуелних и аудитивних подстицаја. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 8, 311–324.
- Стојановић Стошић, М. и Стојадиновић, А. (2016). Инструментална композиција као подстицај на ликовни израз. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 7, 375–381.
- Feldhusen, J. (2002). Creativity: the knowledge base and children. *High Ability Studies*, 13(2), 179–184.
- Škorc, B. (2018). *Kreativnost u interakciji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Škorc, B. (2013). Teorija kreativnosti. *Psihologija i umjetnost* 2, 57–73.

Marko R. Popadić

University of East Sarajevo, Academy of Art in Trebinje

ENCOURAGING THE ASPECTS OF CREATIVITY OF STUDENTS IN THE TEACHING OF ART

Summary

The aim of this paper is to examine the influence of verbal, audible and visual impetus on cognitive and aesthetic achievements in the basic aspects of the creative development of students in the teaching of art. An experimental method with parallel groups was applied. The sample included 98 students. The experimental group included 45 and the control group included 53 students. The Four Drawings Test was used for research purposes. The results of the study showed that the experimental program affected the cognitive and aesthetic achievement of the students and that the experimental group achieved better results than the control group in terms of the aspect of development of artistic creativity: originality ($F = 110.41$, $p < 0.01$), elaboration ($F = 51.27$, $p < 0.01$), sensitivity for visual problems ($F = 89.96$, $p < 0.01$), flexibility ($F = 157.15$, $p < 0.01$) and fluency ($F = 97.72$, $p < 0.01$). The results of this experimental study are consistent with the results of the previous studies. This research has shown that it is necessary to change the existing approach to teaching of art and adopt a program that is related to the aspects of creativity that can develop cognitive and aesthetic achievements.

Key words: *cognitive and aesthetic achievements; teaching arts culture.*

Горан В. Шекељић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

Живорад М. Марковић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

ДА ЛИ ЈЕ УЧИТЕЉИМА ПОТРЕБАН УЏБЕНИК У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА?*

Апстракт: Циљ истраживања био је да утврдити да ли учитељи имају проблема у планирању и презентацији наставних садржаја у настави физичког васпитања; да утврди ставове учитеља о томе да ли би уџбеник допринео бољем планирању и реализацији наставе; као и да утврди колико и које уџбенике и друге писане изворе знања користе у настави. Истраживање је реализовано на узорку од 269 учитеља на подручју Златиборског округа. Инструмент у истраживању био је анкетни лист са 20 питања. Дескриптивна статистичка анализа резултата, као и рачунање Хи квадрата извршено је помоћу SPSS софтверског пакета. Ово теоријско-емпиријско истраживање показало је да 80% учитеља понекад или увек има проблема у припремању и реализацији наставе. Највише проблема имају у планирању и реализацији наставних садржаја из народног плеса 140 (52%) и елементарних игара 111 (41,3%), а најмање са гимнастиком 181 (67,3%) и Атлетиком 224 (83,3%). У складу са очекивањима, 66,5% учитеља сматра да би им уџбеник помогао у планирању и реализацији часа, а још већи број (88,5%) предност даје практикуму. Учитељи који раде у комбинованом одељењу су исказали највише интересовања и потребе за уџбеником. Око 60% учитеља сматра да је разлог што нема уџбеника у настави тај што би то била скупа инвестиција, као и да га је тешко написати, док скоро 20% учитеља да уџбеника нема јер им није потребан, а само 20% анкетираних да је то озбиљан пропуст. Када је од учитеља тражено да наведу писане или било које друге изворе знања које користе у настави, 45% њих није било у стању да наведе ниједну књигу, 40% је навело једну, 13% две књиге, а само 1,9% успело је да наведе називе три књиге или више њих. Ниједан одговор анкетираних на постављена питања није био статистички значајно повезан са годинама радног стажа, средином у којој се школа налази и разредом у којем се реализује настава.

Кључне речи: уџбеник, физичко васпитање, анкета, ставови.

* sekeljicgoran@gmail.com

* zimarkovic@yahoo.com

** Истраживање реализовано у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе* одобреном од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, број 179026. Носилац: Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

УВОД

Од првог до четвртог разреда основне школе физичко васпитање је заступљено са три часа седмично, што га по броју часова у школском распореду сврстава на треће место, одмах иза математике и српског језика. Упркос значајној заступљености, настава физичког васпитања се у млађем школском узрасту не реализује редовно, а спортске секције, школска такмичења, летовања, зимовања, корективно вежбање и пливање су ванчасовне активности које се скоро упоште не реализују (Шекељић и Стаматовић, 2015). Учитељи и наставници у основној и средњој школи се у реализацији наставе не придржавају годишњих и месечних планова. Наставни садржаји из гимнастике и атлетике се замењују садржајима из других предметних подручја, а то су најчешће елементарне и спортске игре (Аруновић, 1990; Вишњић, 1990; Шекељић и сар. 2011). Једна од последица оваквог односа према настави физичког васпитања јесу лоши ефекти наставе. Постигнућа у настави су таква да 50% ученика и ученица након средње школе не поседује базична моторна умења из атлетике, гимнастике и спортских игара предвиђена да се према националним образовним стандардима савладају до четвртог разреда основне школе (Бокан и сар., 1990; Мартиновић, 2003; Шекељић и сар., 2013; Шекељић и Стаматовић, 2013).

Један од разлога оваквог стања вероватно јесте и тај што се у настави физичког васпитања не користе ни уџбеник ни приручник. Уџбеник представља пасивно текстуално наставно средство чија је концепција у знатној мери заснована на педагошким захтевима, циљевима образовања, способностима ученика и законитостима наставног процеса (Лакета, 1993). Уџбеник се такође може дефинисати и као темељна школска књига, написана на основу прописаног наставног плана и програма, примерена матурационом узрасту, методички обликована ради рационалнијег, економичнијег и ефикаснијег образовања (Пољак, 1980). Уџбенички комплет могу чинити и збирка задатака, наставни листови, радне бележнице, интерактивни CD-ови итд.

Коме су намањени уџбеници? Традиционално највише их користе наставници (Perpin & Haggarty, 2001) иако су првенствено намењени ученицима (Младинић, 2003). Уџбеник није замена за предавања нити средство за стицање репродуктивног знања, већ је основно средство за организацију процеса учења ученика, за плодну педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и између наставника и уџбеника (Ивић и сар., 2008). Уџбеник је и обавезна школска књига, наставни медиј у облику књиге дидактичко-методички и ликовно-графички конципиран, путем којег ученици, током васпитно-образовног процеса усмеравањем од стране учитеља и кроз самостално учење, усвајају знања и вештине и стичу ставове и уверења о различитим питањима (Vom Nau, 2009; Kadum-Bošnjak 2008). Уџбеници се пишу у складу са националним курикулумом, због тога одражавају тзв. планирани курикулум. Преко уџбе-

ника учитељ преноси ауторизовано, одобрено знање. У савременој педагогији уџбеник није усмерен само ка педагогији поучавања, већ и ка педагогији (само)учења. То подразумева да уџбеник омогућава ефикаснији процес сазнања, активацију мисаоних процеса, већу мотивисаност ученика, критичко и креативно мишљење, самостално, истраживачко и самоусмерено учење. Савремени уџбеник треба да олакша примену савремених образовних стратегија и да усмерава учење од откривајућег вођења потпомогнутог од стране учитеља, преко самосталног откривања до самосталног учења (Микановић, 2016).

Теорија и методика физичког васпитања чине општи, продубљен и веома комплексан систем знања, који се састоји од чињеница, појмова, закона, каузалних односа, принципа, претпоставки, правила и теорија. Због тога је за добре ефекте наставе од изузетне важности могућност приступања квалитетном информационом материјалу. У дидактичко-методичкој литератури уџбеник остварује осам педагошких функција у процесу учења: информативну, трансформативну, систематизациону, утврђивање и самоконтролу, самообразовну, интегративну, координативну и васпитну (Заљев, 1988). Због тога се сматра (Лакета и Василијевић, 2006: 32) „да је немогуће мислити о школи без уџбеника”. Уколико је ова теза тачна, поставља се питање како је могуће мислити о школском предмету без уџбеника.

МЕТОДОЛОГИЈА

Истраживања о употреби уџбеника математике, српског језика и музичке културе показују да се ови уџбеници у настави користе у великој мери (Бојовић и сар., 2014; Glasnović Gracin & Domović, 2009; Peppin i Haggarty, 2001; Rezat, 2006; Santos i сар., 2006; Стакић и Чутовић, 2016). Први уџбеници за физичко васпитање у Србији од првог до четвртог разреда појавили су се 2013. године у издању *Школе плус*, и још увек не постоје информације да ли га и у којој мери учитељи користе. Такође, не постоје информације ни да ли учитељи користе неке друге изворе знања. Истраживања везана за уџбеник физичког васпитања могу укључити многа питања, попут његовог квалитета, употребе и организације, садржаја, његове повезаности са постигнућима у настави итд. У овом истраживању нагласак је стављен на питања у којој мери учитељи користе уџбенике и друге писане изворе знања у настави физичког васпитања, и да ли им помажу у превазилажењу проблема у планирању и реализацији наставног програма. У складу са циљевима истраживања постављени су следећи задаци:

а) Утврдити да ли учитељи имају проблема у планирању и презентацији наставних садржаја, и да ли на то утичу године радног стажа, средина у којој се школа налази и разред у којем учитељи реализују наставу.

б) Утврдити ставове учитеља о томе да ли им уџбеник помаже у бољем планирању и реализацији наставе, и да ли њихови ставови зависе од година

радног стажа, средине у којој се школа налази и разреда у којем учитељ реализује наставу.

в) Утврдити колико учитељи користе уџбеник и друге писане изворе знања у настави, и да ли то зависи од година радног стажа, средине у којој се школа налази и разреда у коме реализују наставу.

Истраживање је реализовано на узорку од 269 учитеља на подручју Златиборског округа. Узорак је случајан и стратификован, а структура узорка приказана је у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка према, радном стажу, разреду и средини у којој су радили

Радни стаж				Разред				Средина		
1-10	11-20	21-30	31 и више	I	II	III	IV	Г	ПГ	С
30	104	99	36	63	69	63	63	232	15	22
11%	39%	37%	13%	24%	27%	24%	24%	86%	6%	8%

Г – градска школа, ПГ – приградска школа, С – школа на селу

За прикупљање података и утврђивање ставова примењен је анкетни лист са 20 питања. Одговор на питање подразумевао је избор једног од три унапред понуђена одговора (*слажем се, не слажем се, не знам*). Перцепција учитеља мерена је процењивањем сваког појединачног одговора. Испитаници су анкетне листиће добили поштом на адресу школе, које су након испуњења вратили назад поштом. Узети су у обзир само они подаци који су били правилно испуњени. Независне варијабле истраживања представљају средина у којој се школа налази, радни стаж и разред у коме учитељ предаје. Зависну варијаблу чине одговори учитеља на постављена питања. Дескриптивна статистичка анализа резултата, као и рачунање Хи квадрата извршено је помоћу SPSS софтверског пакета.

РЕЗУЛТАТИ

Различити аспекти употребе и улоге уџбеника у настави физичког васпитања процењивани су с обзиром на:

1. проблеме које учитељи имају у планирању и реализацији наставе;
2. улогу уџбеника у припремању, извођењу наставе;
3. примену уџбеника у настави.

Проблеми у планирању и реализацији наставе физичког васпитања

На питање да ли часове физичког васпитања реализују у сали, од 269 анкетираних учитеља 138 (51%) одговорило је позитивно. На питање да ли часове физичког васпитања држе у учионици, њих 149 (55,4%) одговорило је позитивно. На питање да ли часове физичког васпитања држе у дворишту, њих 174 (64,7%) одговорило је позитивно.

Табела 1. Фреквенција одговора учитеља који се односе на амбијент у коме се реализују часови физичког васпитања

Средина	Сала		Учионица		Шк. двориште	
	Да	Не	Да	Не	Да	Не
Град	126	106	129	103	145	87
Приградска	11	4	3	12	9	6
Село	1	21	17	5	20	2
Тотал	f	138	131	149	120	174
	%	51	49	55	45	65

Посматрајући укупне резултате анкете, 49% учитеља никада не користи салу, 55% њих поред сале и дворишта користи и учионицу, а највећи број, односно 65%, користи школско двориште или неки други отворен простор за реализацију часова физичког васпитања. Најбоље услове имају учитељи у приградским школама, јер њих 11 од 15 користи салу, а само 3 од 15 учионицу за реализацију часова физичког васпитања (Табела 1). Резултати истраживања потврђују и нека ранија истраживања (Шекељић и сар., 2011) да се физичко васпитање у млађем школском узрасту врло често реализује у школском дворишту и учионици. Овакви налази су очекивани с обзиром на чињеницу да 2/3 школа у Србији нема специфичне објекте ни друге материјално-техничке услове какви су потребни за реализацију наставе физичког васпитања (Бокан, 1988; Милановић и сар., 2010; Петровић, 1987). Стање у разредној настави отежава чињеница да учитељи објектима, справама и реквизитима за физичко васпитање могу располагати само када ове објекте не користе наставници који реализују наставу од петог до осмог разреда. Због тога се у разредној настави часови физичког најчешће реализује на отвореним теренима као што су игралишта, дворишта, паркови, тргови, па чак и у неусловним просторима (за физичко васпитање), као што су у учионице, ходници, трпезарије и сл. Држање наставе у просторима који нису намењени таквим активностима и нису адекватно опремљени справама и реквизитима значајно отежава, а понекад чини немогућом реализацију наставе. Због лоших услова рада и метеоролошких прилика учитељи често мењају годи-

шњим планом предвиђене наставне јединице, па и читава предметна подручја. Зато не чуди чињеница да 2/3 наставе није у складу са наставним јединицама које су предвиђене месечним плановима, већ је она усклађена са могућностима које школа има, временским условима и интересовањима деце. Најчешћи сценарио часова који се реализују у учионици јесте тај да се након десетак вежби обликовања деца играју занимљиве географије, „потапања подморница”, гађања у мету, „покованих телефона” и сличних активности које нису карактеристичне за наставу физичког васпитања (Шекељић и сар., 2015).

Табела 2. Фреквенција одговора учитеља на питање да ли имају потешкоћа у припремању и реализацији наставе физичког васпитања

Средина Разред Стаж		Имате ли тешкоћа у припремању и реализацији наставе?			Тотал
		Никад	Понекад	Увек	
Град	f	45	174	13	232
	%	19	75	5,6	
Приградска	f	4	11	0	15
	%	26,6	73	0	
Село	f	5	17	0	22
	%	22,7	77,2	0	
Тотал	f	54	202	13	269
	%	21,1	75,1	4,8	
Први разред	f	17	44	2	63
	%	26,9	69,8	3,17	
Други разред	f	14	52	3	69
	%	20,2	75,3	4,3	
Трећи разред	f	10	48	5	63
	%	15,9	76,1	7	
Четврти разред	f	10	50	3	63
	%	15,9	79,3	4,7	
Комбиновано	f	3	8	0	11
	%	27,2	72,7	0	
Тотал	f	54	202	13	269
	%	21,1	75,1	4,8	
1 до 10 год.	f	7	22	1	30
	%	23,3	73,3	3,3	
11 до 20 год.	f	18	83	3	104
	%	17,3	79,8	2,8	
21 до 30 год.	f	20	73	6	99
	%	20,2	73,7	6,1	
31 и више год.	f	9	24	3	36
	%	25	66,6	8,3	
Тотал	f	54	202	13	269
	%	21,1	75,1	4,8	

На основу одговора (Табела 2), 80% анкетираних учитеља је потврдило да понекад или увек имају проблема у припремању и реализацији наставе. Дистрибуција фреквенција указује на приближну расподелу одговора учитеља по разредима у којима реализују наставу ($\chi^2 = 5,745$ за $df = 0,8$; $p = 0,706$) тако да по овом питању не постоји статистички значајна разлика у одговорима.

Табела 3. Фреквенција одговора на питање да ли у наведеним предметним подручјима имају проблема у планирању и реализацији наставе

	Атлетика			Гимнастика			Спортови			Народни плес			Елементарне игре		
	да	не	понекад	да	не	понекад	да	не	понекад	да	не	понекад	да	не	понекад
Тотал	44	224	1	88	181	0	100	167	2	140	129	0	111	158	0

На основу одговора (Табела 3), види се да највише проблема имају са народним плесовима – 140 (52%), елементарним играма – 111 (41,3%) и спортовима (37,1%), а нешто мање са гимнастиком – 88 (32,7%) и атлетиком – 44 (16,3%). Необично је да учитељи имају најмање проблема са наставним јединицама из гимнастике или атлетике, које су веома тешке за реализацију јер захтевају добро познавање методског поступка при обучавању, као и познавање техника помагања и чувања. Осим тога, наставне јединице из ових предметних подручја веома су физички захтевне за учитеље, а њихова реализација увек носи са собом и одређену дозу опасности и ризика. Можда се овај парадокс може објаснити подацима истраживања (Шекељић и сар., 2011) који кажу да у 2/3 случајева учитељи не одрже час физичког на тему која се налази у месечном плану или се упише у рубрику дневника. Најчешће се наставни садржаји из гимнастике и атлетике замењују наставним садржајима из предметних подручја као што су елементарне игре, народни плесови и спортске игре. Вероватно због тога учитељи имају мање проблема са реализацијом наставних јединица из гимнастике или атлетике јер се ове наставне јединице најчешће избегавају. Ништа боља ситуација није ни у старијим разредима основне школе јер су истраживања (Аруновић, 1990; Вишњић, 1990) показала да се настава физичког васпитања углавном свела на спортске игре, док атлетику, а нарочито гимнастику у многим школама професори уопште не реализују.

Улога уџбеника у припремању и извођењу наставе

Уџбеник и приручник су замишљени као водич и помоћ у настави. Припремање наставе треба да почне употребом уџбеника. На основу материјала у уџбенику ствара се концепт часа и одлучује хоће ли се и колико користити садржаји уџбеника. Због тога је било важно испитати у којој мери учитељи користе уџбеник или неку другу књигу у припремању и реализацији наставе, поготово у ситуацији када 80% анкетираних признаје да у томе имају тешкоће.

Табела 4. Фреквенција одговора учитеља на питање да ли би им уџбеник помогао у превазилажењу проблема које имају у планирању наставе

Средина Разред Стаж		Да ли би уџбеник помогао у превазилажењу проблема које имају у планирању наставе?			Тотал
		Слажем се	Не слажем се	Нисам сигуран	
Град		148	14	70	232
приградска		12	1	2	15
Село		19	1	2	22
Тотал	f	179	16	74	269
	%	66,5	5,9	27,5	
Први разред		40	5	18	63
Други разред		47	4	18	69
Трећи разред		45	5	13	63
Четврти разред		38	2	23	63
Комбиновано		9	0	2	11
Тотал	f	179	16	74	269
	%	66,5	5,9	27,5	
1 до 10 год.		18	1	11	30
11 до 20 год.		67	8	29	104
21 до 30 год.		68	6	25	99
31 и више год.		26	1	9	36
Тотал	f	179	16	74	269
	%	66,5	5,9	27,5	

Табела 5. Фреквенција одговора учитеља на питање да ли би им практикум помогао у превазилажењу проблема које имају у планирању наставе

Средина Разред	Да ли би практикум помогао у превазилажењу проблема које имају у планирању наставе?			Тотал
	Слажем се	Не слажем се	Нисам сигурна	
Град	203	4	25	232
Приградска	13	1	1	15
Село	22	0	0	22
Тотал	f 238	5	26	269
	% 88,5	1,8	9,6	
Први разред	52	2	9	63
Други разред	63	2	4	69
Трећи разред	58	0	5	63
Четврти разред	54	1	8	63
Комбиновано	11	0	0	11
Тотал	f 238	5	26	269
	% 88,5	1,8	9,6	

У складу са очекивањима 66,5% анкетираних учитеља сматра да би им уџбеник помогао у планирању и реализацији часа. Још већи број (88,5%) сматра да би им практикум помогао у планирању и реализацији часа (табеле 4 и 5). Интересантан је податак да су у то убеђенији учитељи који раде у приградским и сеоским школама, вероватно зато што већина ради у комбинованим одељењима. Од 12 учитеља које раде у комбинованом одељењу, 9 мисли да би им уџбеник помогао у планирању наставе, док двоје нису сигурни. Сви учитељи из комбинованих одељења сматрају да би им приручник помогао у планирању наставе. Након оваквих одговора очекивало се да ће учитељи остати доследни својим ставовима и да ће се у истом броју изјаснити да је потребно увести уџбеник и приручник у наставу. Међутим догодио се парадокс – за ту идеју изјаснио се само 51% учитеља (Табела 6), док само 20,4% сматра да је непостојање уџбеника озбиљан пропуст (Табела 7). Овај сет одговора указује на недоследност у одговорима једног броја учитеља. Анализирајући одговоре, примећује се да су учитељи који раде у приградској средини и на селу више убеђене у то да би им уџбеник користио у настави. Дистрибуција фреквенција показује да су одговори учитељи равномерно распоређени, и да не постоји статистички значајна разлика у одговорима на ово питање ($\chi^2 = 6,763$ за $df = 0,8$; $p = 0,562$).

Табела 6. Фреквенција одговора на питање да ли је потребно увести уџбеник и практикум у наставу физичког васпитања као што је то случај са осталим наставним предметима

		Да ли је потребно увести уџбеник и практикум у наставу?			
		Слажем се	Не слажем се	Нисам сигурна	
Град		118	41	73	232
Приградска		4	4	7	15
Село		16	4	2	22
Тотал	f	138	49	82	269
	%	51,3	18,2	30,5	
Први разред		35	11	17	63
Други разред		34	9	26	69
Трећи разред		34	12	17	63
Четврти разред		27	15	21	63
Комбиновано		8	2	1	11
Тотал	f	138	49	82	269
	%	51,3	18,2	30,5	

Табела 7. Фреквенција одговора на питање због чега нема уџбеника и приручника у настави за физичко васпитање

		Због чега нема уџбеника и приручника у настави?					Тотал
		Нема потребе	Учитељи довољно знају	Озбиљан пропуст	Тешко га је написати	Скупо	
Град		22	25	44	77	64	232
Приградска		0	1	5	5	4	15
Село		1	3	6	3	9	22
Тотал	f	23	29	55	85	77	269
	%	8,6	10,8	20,4	31,6	28,6	
Први разред		4	10	11	21	17	4
Други разред		6	3	18	16	26	6
Трећи разред		7	10	14	23	9	7
Четврти разред		6	4	8	23	22	6
Комбиновано		0	2	4	2	3	0
Тотал	f	23	29	55	85	77	269
	%	8,6	10,8	20,4	31,6	28,6	

Дистрибуција фреквенција указује на приближну расподелу одговора учитеља по разредима тако да по овом питању не постоји статистички значајна разлика у одговорима ($\chi^2 = 24,530$ за $df = 0,16$; $p = 0,079$).

Коришћење уџбеника у настави

Улога уџбеника је велика, ипак он само треба да подржи ауторитет наставника. Због тога је на наставнику одлука који уџбеник ће се користити, када, на који начин, који делови и којим редоследом. Осим у уџбеницима и практикумима, и у другим текстуалним и електронским изворима знања, као што су збирке вежби и игара, филмови, сајтови, слике, цртежи, видео клипови, могу се пронаћи разноврсне и бројне информације које учитеље упућују на различите могућности планирања, реализацију и евалуацију наставних, ваннаставних и ваншколских активности и курсних облика наставе, а код ученика доприносе проширивању знања, промени ставова, разјашњавању ставова, идеја, вредности и понашања. Уџбеници и практикуми су ти који пружају наставнику теоретски и практични оквир у којем би требало да се крећу у настави. Осим наставницима, уџбеници треба да послуже и ученицима да боље разумеју наставно градиво. Међутим, употреба уџбеника не треба да доведе ученике (ни наставнике) у пасивни положај. Због тога је добро да многи ставови и тврдње у књизи чине отворен систем са смерницама, упутствима, адресама у којима наведене тврдње могу да се провере и по потреби добију додатне информације. Уџбеник је помоћно средство у раду учитеља који има важну улогу посредника између уџбеника и ученика. Због тога не треба да чуди следеће питање које је постављено, а односи се на литературу коју учитељи користе у настави.

Табела 7. Фреквенција одговора учитеља на молбу да наведу називе књига које користе у настави физичког васпитања

Средина Разред Стаж	Колико књига користе у настави?				Тотал
	0	1	2	3 и више	
Град	106	87	34	5	232
Приградска	5	9	1	0	15
Село	11	11	0	0	22
Тотал	f 122	107	35	5	269
	% 45,4	39,8	13	1,9	
Први разред	25	29	8	1	63
Други разред	30	24	13	2	69
Трећи разред	31	23	8	1	63
Четврти разред	31	25	6	1	63
Комбиновано	5	6	0	0	11
Тотал	f 122	107	35	5	269
	% 45,4	39,8	13	1,9	
1 до 10	16	10	4	0	30
11 до 20	44	43	14	3	104
21 до 30	49	35	13	2	99
31 и више	13	19	4	0	36
Тотал	f 122	107	35	5	269
	% 45,4	39,8	13	1,9	

Док буде школе, увек ће бити актуелно питање – да ли је у данашњој настави уџбеник уопште потребан, јер је данас наставницима доступно мноштво додатних материјала које могу употребити у настави. Када смо у анкети од учитеља тражили да наброје писане или било које друге изворе знања које користе у настави, 40% је навело једну књигу, а само 1,9% је успело да наведе називе три књиге и/или више њих (Табела 7). Најчешће су навођене збирке игара, вежби или уџбеници који су намењени студентима учитељског факултета, а само је 5 (2%) учитеља навело једини комплет уџбенка који постоји за први, други, трећи или четврти разред. Интересантно у овој анкети јесте то што 45% њих није било у стању да наведе ниједну књигу коју користе у настави, и поред тога што су анкетни листићи слати поштом на адресе школа. То значи да су учитељи имали довољно времена да на неки од начина дођу до података и наведу бар једну књигу пре него што анкетне листиће врате поштом. С друге стране, велики број учитеља (88,5%) сматра да би им писани извори знања помогли у планирању и реализацији наставе. То може да значи да су они свесни да би им неки од извора знања помогао да боље испланирају и реализују наставу физичког васпитања, али да им то није довољан мотив да их и користе. Дистрибуција фреквенција показује да су одговори учитељи равномерно распоређени, без обзира да ли се као критеријум узима у обзир средина, разред у коме предају или године радног стажа, и да не постоји статистички значајна разлика у одговорима на ово питање ($\chi^2 = 7,250$ за $df = 0,12$; $p = 0,841$).

На питање због чега нема уџбеника у настави, скоро 60% анкетираних учитеља сматра да би увођење уџбенка била скупа инвестиција или да би га било тешко написати. Скоро 20% анкетираних сматра да за тако нешто нема потребе јер довољно знају, а само 20% њих сматра да је то озбиљан пропуст. Овакви подаци нису карактеристични за друге наставне предмете. Истраживања показују да се уџбеници математике у великој мери користе у настави. На пример, истраживање (Glasnović Gracin i Domović, 2009) показује да наставници математике користе уџбеник у припреми за наставу готово увек (51,5%), или често (45,5%). Приручник готово увек и често користи 77,7% наставника, а две трећине наставника у припреми за час често користи више уџбеника. Уџбенике музичке културе у реализацији наставе користи 93,1% учитеља (Бојовић и сар., 2014). У припреми часова из језика уџбеник користи 62,7% учитеља што показује да и они вреднују уџбеник као важно дидактичко средство (Стакић и Чутовић, 2016).

Додатна истраживања би могла да покажу шта је узрок парадокса. Учитељи, сједне стране признају да имају проблема у планирању наставе, свесни су чињенице да би им писани и други извори знања помогли у планирању часова, али не користе ни постојећи уџбеник нити неке друге изворе знања. Због тога се отварају многа питања у вези са тим да ли је то последица неадекватног писаног материјала са којим су се до сада суочили, да ли желе да остваре апсолутну аутономију у припреми часа, па због тога не користе никакве изворе знања.

ЗАКЉУЧАК

У овом теоријско-емпиријском истраживању чији предмет су ставови учитеља о уџбенику физичке културе могу се изнети следећи закључци:

1. Резултати анкете показују да 49% учитеља никада не користи салу, 55% њих често користи учионицу, а највећи број, то јест 65% реализује наставу у школском дворишту. Понекад или увек проблема у припремању и реализацији наставе има 80% учитеља. Највише проблема имају у планирању и реализацији наставних садржаја из народног плеса 140 (52%) и елементарних игара 111 (41,3%), а нешто мање из гимнастике 88 (32,7%) и атлетике 44 (16,3%).

2. У складу са очекивањима, 66,5% учитеља сматра да би им уџбеник, а 88,5% сматра да би им практикум помогао у планирању и реализацији часа. Интересантан је податак да су у највећем проценту 75–100% учитељи који раде у комбинованом одељењу исказали потребу за уџбеником, односно приручником. Ипак, за увођење уџбеника у наставу изјаснило се 51% учитеља, а тек 20,4% сматра да је то што се уџбеник не користи озбиљан пропуст. Дистрибуција фреквенција указује на приближну расподелу одговора учитеља тако да по овом питању не постоји статистички значајна разлика у одговорима ($\chi^2 = 24,530$ за $df = 0,16$; $p = 0,079$).

3. Када смо у анкети од учитеља тражили да наброје писане или било које друге изворе знања које користе у настави, 45% њих није било у стању да наведе ниједну књигу, 40% навело је једну књигу, 13% две књиге, а само 1,9% успело је да наведе називе три или више књига. Дистрибуција фреквенција показује да су одговори учитеља равномерно распоређени без обзира да ли се као критеријум узима у обзир средина, разред у коме предају или године радног стажа, и да не постоји статистички значајна разлика у одговорима на ово питање ($\chi^2 = 7,250$ за $df = 0,12$; $p = 0,841$). Око 60% учитеља сматра да је разлог што нема уџбеника у настави тај што би то била скупа инвестиција или да га је тешко написати. Скоро 20% учитеља мишљења је да уџбеника нема јер им није потребан, а само 20% њих износи да је то озбиљан пропуст.

Литература

- Аруновић, Д. (1990). Реализације плана и програма из гимнастике у неким средњим школама у Београду. *Годишњак*, 1, 67–70.
- Бојовић, Ж., Судзиловски, Д. и Василијевић, Д. (2013). Ставови учитеља о уџбеницима наставног предмета музичка култура у Србији. *Настава и васпитање*, 695–707.
- Бокан, Б. (1988). Материјална основа школског физичког васпитања као предмет стручног опредељења и ангажовања. *Физичка култура*, 1–2, 17–22.
- Бокан, Б., Радојевић, Ј. и Радисављевић, Л. (1990). Проучавање усвојености знања и умења из вежби на справама и тлу (акробатика) у физичком васпитању на узрасту ученица основних школа, *Годишњак*, 1, 27–48.
- Вишњић, Д. (1990). Белешке о вредновању ефеката доследно спроведеног програма гимнастике у основним школама. *Годишњак*, 1, 63–64.
- Vom Hau, M. (2009). Unpacking the school: Textbooks, teachers and the construction of nationhood in Mexico, Argentina and Peru. *Latin American Research Review*, 44(3), 127–154.
- Glasnović Gracin, D. i Domović, V. (2009). Upotreba matematičkih udžbenika u nastavi viših razreda osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 11(2(18)), 45–65.
- Заљев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивић, И., Антић, С. и Пешикан, А. (2008). *Водич за добар уџбеник: општи стандарди квалитета уџбеника*. Платонеум.
- Kadum-Bošnjak, S. (2008). Udžbenici matematike u mlađim razredima osnovne škole Republike Hrvatske. U M. Arnaut(ur.): Zbornik radova Drugog međunarodnog naučno-stručnog skupa *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje škole* (367–385). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Лакета, В. и Василијевић, Д. (2006). *Основи дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Мартиновић, Д. (2003). *Постигнућа у настави физичког васпитања*. Београд: Интерпринт.
- Микановић, Б. (2016). Педагошке функције савременог уџбеника. У С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* (479–488). Ужице: Учитељски факултет.
- Милановић, И., Радисављевић, С. и Пашић, М. (2010). Актуелно стање и однос наставника према праћењу физичког развоја и моторичких способности ученика у оквиру наставе физичког васпитања. *Физичка култура*, 2, 76–88.
- Mladinić, P. (2003). Anketa HMD-a o matematičkim udžbenicima u Republici Hrvatskoj, *Poučak* 15, 70–80.

- Pepin, B. & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *ZDM – Zentralblatt für Didaktik der Mathematik – The International Journal on Mathematics Education*, 33(5), 158–175.
- Петровић, З. (1987). *Простори за наставу физичког васпитања у београдским основним школама и могућности њихове хигијенске и здравствено превентивне валоризације*. (Необјављена докторска дисертација). Београд: ФФВ.
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rezat, S. (2006). The structures of German mathematics textbooks. *ZDM*, 38(6), 482–487.
- Santos, D., Cruz, J. & Macías, G. (2006). Expectations vs. Reality of the Use of Mathematics Textbooks in Elementary Schools. *Psychology of Mathematics Education*, 798.
- Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2013). Ефекти наставе физичког васпитања на гимнастичка моторичка умења. У Р. Николић (ур.): *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса* (533–542). Ужице: Учитељски факултет.
- Шекељић, Г., Маринковић, С. и Стаматовић, М. (2013). Да ли физичко васпитање представља проблем за девојчице. *Педагогија*, LXVIII(3), 441–451.
- Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2015). Слобода у интерпретацији наставних планова и програма. *Радови Филозофског факултета*, 17, 329–339.
- Шекељић, Г., Стаматовић, М. и Вишњић, Д. (2011). Проблеми у реализацији наставе физичког васпитања. У К. Шпијуновић (ред.): *Настава и учење – стање и проблеми* (557–566). Ужице: Учитељски факултет.
- Стакић, М. и Чутовић, М. (2016). Ставови учитеља о уџбенику из граматике као мотивационо средство за самостално учење. У С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* (91–104). Ужице: Учитељски факултет.

Горан В. Шекелич

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

Живорад М. Маркович

Универзитет в Крагуеваце, Факултет педагогических дисциплин в Ягодине

НУЖЕН ЛИ УЧИТЕЛЯМ УЧЕБНИК В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗКУЛЬТУРЫ?

Аннотация

Цель исследования состояла в том, чтобы определить, есть ли у учительниц проблемы в планировании и представлении содержания обучения на уроках физкультуры; определить мнения учительниц о том, будет ли учебник способствовать лучшему планированию и внедрению обучения; и определить, сколько и какие учебники и другие письменные источники знаний они используют в обучении. Исследование проведено на выборке из 269 учительниц в Златиборском районе. Инструментом в исследовании была анкета из 20 вопросов. Описательный статистический анализ результатов, а также вычисление квадратов χ^2 были выполнены с использованием программного пакета SPSS. Это теоретико-эмпирическое исследование показало, что у 80% учительниц иногда или всегда возникают проблемы при подготовке и проведении уроков. Больше всего есть проблемы в планировании и реализации учебных программ Национального танца 140 (52%) и Элементарных игр 111 (41,3%), а наименьшее – с гимнастикой 181 (67,3%) и легкой атлетикой 224 (83,3%). Как и ожидалось, 66,5% учительниц считает, что учебник поможет им спланировать и реализовать урок, причем еще большее число (88,5%) предпочитают практикум. Учительницы, работающие в объединенном классе, проявили наибольший интерес и потребность в учебнике. Около 60% учительниц считают, что причина отсутствия учебников в преподавании заключается в том, что это будет дорогостоящим вложением и трудным для написания. Почти 20% учительниц считают, что у них нет учебника, потому что он им не нужен, и только 20% считают это серьезным упущением. Когда учительниц попросили процитировать письменные или любые другие источники знаний, которые они используют в преподавании, 45% не смогли процитировать ни одну книгу, 40% назвали одну, 13% - две книги, и только 1,9% успели перечислить названия 3 или более книг. Ни один ответ учительниц на заданные вопросы не был статистически значимо связан с годами службы, средой, в которой находится школа, и классом, в котором преподаватель проводит обучение.

Ключевые слова: учебник, физкультура, анкета, мнения.

Звездан М. Арсић*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет

ПОТРЕБА И МОГУЋНОСТ ПРИМЕНЕ ИНТЕРНЕТА И МУЛТИМЕДИЈА У МЛАЋИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Будући да ученици на млађем школском узрасту стичу и развијају способности које постају основа за образовање током читавог процеса образовања, школа има обавезу да их још на млађем школском узрасту припрема за свет у коме живимо и који се значајно разликује од света у коме су одрасле раније генерације. Сprovedено истраживање имало је за циљ испитивање ставова учитеља о потреби и могућности примене интернета и мултимедија у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе. Истраживањем је обухваћено 49 учитеља са простора северног дела Косова и Метохије – Косовске Митровице, Звечана и Зубиног Потока. Резултати истраживања показују да интернет и мултимедији у реализацији задатака наставе на млађем школском узрасту представљају веома значајна и подстицајна дидактичка средства и ако се правилно употребљавају, могу да буду у функцији потребног развоја ученика, да учитељи поседују неопходне личне компетенције за примену интернета и мултимедија у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе, али да нису задовољни квалитетом информатичког образовања током студија као и да у установама у којима раде не постоје адекватни услови за примену интернета и мултимедија.

Кључне речи: интернет, мултимедији, ученици, наставници, млађи школски узраст.

УВОД

Глобалне промене у привреди, политици, начину комуникације, бржи трансфер знања и технологија као кључне карактеристике савременог друштва рефлектују се, очекивано и на систем образовања, тј. на едукативне процесе на

* zvezdanars@gmail.com

** Рад је резултат истраживања у оквиру пројеката *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција* (III 47023), који финансира Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

свим образовним нивоима. Зато, упоредо са развојем ИКТ и повећањем поменутих утицаја, незаобилазна постају питања о садржајима и методама образовања у новим друштвеним околностима, његовој актуелизацији и усклађивању са захтевима научно-технолошког прогреса. Мултимедијална наставна средства, садржаји и образовно-рачунарски софтвери ученицима омогућавају да критички користе изворе знања, да самостално уче, анализирају, систематизују, упоређују, истражују и примењују своја знања у другачијим ситуацијама. Знања која су стечена истовременим ангажовањем више ученикових чула и квалитетном мисаоном активношћу много су трајнија од оних знања која су стечена механичким памћењем чињеница. Један од методичких поступака чија је посебна вредност у томе што ефикасно потискује формализам и вербализам из наставног рада јесте примена рачунара и софтвера са мултимедијалним садржајима, који због широког спектра погодности које омогућава интернет у наставном процесу имају изузетну вредност. Њиховом применом повећава се и подстиче активност ученика, негује самосталност у раду, развија смисао за свестрано сагледавање и анализирање проблема, изоштрава способност посматрања, примењују различите практичне активности, руши традиционални однос ученик – наставник и граде сасвим нови партнерски односи међу њима. Обрада наставних јединица применом мултимедијалних садржаја омогућава да се у потпуности разумеју садржаји у неким наставним предметима, што је употребом само вербалних метода готово немогуће.

Интересантни по својим циљевима и разноврсним садржајима који се изучавају при њиховој употреби и погодни за мотивисање ученика приликом учења, мултимедијални садржаји обогаћују наставни процес квалитетима који су у функцији стварања услова за превазилажење многих проблема који се јављају у организацији и реализацији наставног процеса, поготову на млађем школском узрасту. Из тих разлога, главна пажња у раду усмерена је на потребу и могућност примене интернета и мултимедија у нижим разредима основне школе, из чега произилази потреба да се укаже и на педагошке и дидактичко-методичке специфичности организације наставног процеса применом поменутих садржаја, улогу и функције наставника током припреме и реализације наставе у којој су заступљени рачунари и мултимедији, као и на неке карактеристичне проблема који се јављају у овом домену и могуће правце њиховог превазилажења.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

На данашњем ступњу развоја схватања о улози и значају наставног рада за развој друштва, настави се постављају знатно другачији захтеви за преношење информација корисницима тих информација, него што је то раније био случај. Стављање акцента на наставна средства којима се жели унапредити наставни процес подразумева интердисциплинарни приступ и интегрисање предметних, ускостручних знања са знањима из оних научних области које као

примарни предмет интересовања имају управо наставна средства, медије и учење подржано новим технологијама. Општа дефиниција наставних средстава гласи да су она део материјалне основе наставног рада, помоћу којих се остварују општи и конкретни задаци наставе, односно наставна средства су дидактички обликовани предмети који у настави служе као извори сазнавања, односно учења и обично се говори о визуелним, аудитивним, аудиовизуелним и текстовним наставним средствима (Продановић и Ничковић, 1987: 131). Притом се текстуална могу одредити као примарни извори знања, а сва остала као секундарни извори (Bežen, 1989: 54). Са становишта функције коју имају у настави, говори се о наставним средствима са посредничком улогом и наставним средствима са улогом непосредног ангажовања ученика (Гоне, 1996: 106). У ову другу групу се, поред уџбеника и приручника, наставних и анкетних листића и графофолија, убраја и компјутер. Уважавајући претходно наведене класификације, интернет и мултимедију можемо сврстати у групу аудиовизуелних наставних средстава која су најчешће секундарни извори, али у одређеним ситуацијама могу бити и примарни, док према критеријуму функције у настави могу имати и посредничку и улогу непосредног ангажовања ученика.

Интернет, односно мрежа, као нови медиј, с разлогом се често доводи у везу с појмом мултимедијалности, односно мултимедија. Дефинисање појма мултимедија заокупљало је пажњу многих аутора. У литератури се, обично, јављају различита тумачења овог појма, у зависности од перспективе проучавања. Када долазе из информатичке сфере, дефиниције, углавном, иду ка томе да се под мултимедијом подразумева „технологја која омогућава ефикасну системску интеграцију два или више различитих типова медија, као што су текст, графика, звук, слика, анимација и слично” (Надрљански и Надрљански, 2008: 21). У таквом одређењу, мултимедија обухвата представљање, складиштење и преношење текста, говора, звука, графике, видео-записа и слике претворених у дигитални облик у поступку дефинисаном мултимедијским софтвером. Међутим, када одређење мултимедије долази из комуниколошких и медијских наука, она представља „мешавину рачунарске и друштвено-хуманистичке перспективе”, што се види из објашњења да је мултимедија производ „конвергенције техничко-технолошких елемената различитих медија” (Надрљански и Надрљански, 2008: 21). Иначе, етимологија речи мултимедија упућује на две латинске речи од којих ова сложеница води порекло и то реч *multus* што значи много, више, која се јавља у више облика и *medium*, што значи средство, посредник у смислу медија, односно средства комуникације и изражавања (Клајн и Шипка, 2006: 229). Заједничко становиште које одређује појам мултимедија је да она представља интеграцију више од једног медија – текст, звук, графика, видео, анимација, који су у литератури, која се ближе бави овим проблемом, познати као мултимедијални елементи који се међусобно допуњују и обогаћују у свом деловању, док се суштина мултимедијалности односи на интерактивност, која уједно представља и главно обележје медија.

У одређивању појма мултимедија има и схватања по којима се она идентификује са новим медијима који се најчешће дефинишу као „сви медији на којима се заснива актуелна информационо-комуникациона техника”, који су базирани „на основама дигиталне технике, а садрже мултимедијалне елементе и омогућују интеракцију корисника и медијума”, односно, кад се каже нови медији мисли се на „компјутерске технологије, телекомуникације и могућности које пружа интернет” (Надрљански и Надрљански, 2008: 45).

На потребу и могућност увођења нових медија и технологија у васпитно-образовни рад са децом на млађем школском узрасту указују резултати неких истраживања на основу којих се може закључити „да су деца већ са три године и седам месеци способна да науче да самостално користе рачунар, у степену у којем то задовољава њихове потребе, а са две године и три месеца да овладају тзв. мишомоториком (руковањем мишом)” (Andevski i Arsenijević, 2011: 26). У контексту проблема на који је усмерена главна пажња у овом раду веома су интересантни и резултати истраживања које је 2007. године спровело Удружење васпитача Београда, којим је обухваћено 1008 родитеља деце од 3 до 7 година, који су показали да 79% испитиване деце има и користи компјутер, да деца од 3 до 6 година просечно проводе око два сата испред рачунара и телевизора и да се код деце од 6 година време уз рачунар нагло повећава (Anđelković, 2008).

Пружање могућности приступања рачунарима на млађем школском узрасту помаже деци да превазиђу разлике које су последица тога да ли дете код куће има или нема приступ рачунару, и пружају се подједнаке шансе за праћењем наставе уз редукцију јаза који постоји између деце са и без рачунара. Деца, односно ученици у том периоду показују интересовање за рачунарске програме који су примерени њиховом узрасту и који су тако осмишљени да омогућавају напредовање у складу са њиховим могућностима. Међутим, приликом реализације задатака наставе на млађем школском узрасту, посебно треба водити рачуна о специфичним карактеристикама дечјег развоја у том периоду. Јер, поред ставова, констатација, анализа резултата емпиријских истраживања и закључака који иду у прилог развоју схватања да примена рачунара, односно интернета и мултимедија може да доведе до значајних успеха у васпитању и образовању деце, да могу да их науче да мисле и да могу бити у функцији подизања квалитета учења на свим нивоима васпитно-образовног система, постоје и мишљења чија се суштина, углавном, односи на „стрепњу” да примена савремене образовне технологије може да доведе до слабијег овладавања елементарним операцијама као што су читање, писање и рачунање, што је основни задатак и суштина наставног рада на млађем школском узрасту (Arsić i Milovanović, 2016). Поред тога, страхује се и да дете које сувише времена проводи уз рачунар, може постати изоловано и ускраћено за социјалне односе који су потребни за његов свеукупни развој.

Питања на која се најчешће тражи одговор када се говори о оправданости примене савремене образовне технологије, односно рачунара и интернета су:

- да ли рачунари и мултимедијални садржај угрожавају здравље деце,
- могу ли се рачунар и мултимедијални садржаји сматрати дрогом,
- уноси ли рачунар непожељне промене у интересовање деце,
- да ли рачунар угрожава учење основних операција,
- да ли постоји опасност од смањења социјалних контаката и дехуманизације институционалног васпитно-образовног рада,
- угрожава ли компјутер учитеље и наставнике,
- да ли редовно коришћење рачунара и реализација наставе путем мултимедијалних садржаја доводи до напретка у дечјим сазнањима,
- можемо ли помоћу рачунара научити да размишљамо,
- да ли рачунар изједначава или заоштрава разлике међу школском децом (Rečicki i Girtner, 2002).

Резултати истраживања родитеља од којих су добијена мишљења о могућим негативним и позитивним последицама коришћења интернета и рачунара од стране деце показују да родитеље највише брину четири негативне последице:

- одвраћање од редовних школских обавеза,
- опасности по физичко здравље,
- подстицање деце на агресивно понашање и
- бојазан да ће деца која одрастају уз рачунар заборавити основне вештине као што су писање и рачунање (Žigopađa, 2007: 72).¹

Када је реч о позитивним последицама коришћења рачунара родитељи у првом реду наводе:

- овладавање енглеским језиком,

¹ Љ. Жиропађа је у свом истраживању анкетирао родитеље деце између 7 и 17 година, дошавши до закључака да готово половина родитеља има негативан став према коришћењу рачунара од стране деце. Том приликом, претпоставио је да се код једног броја родитеља негативан став формирао на основу искустава с начином на који њихова деца користе рачунар. Сваки пети родитељ је оценио да је после уношења рачунара у кућу дете попустило у школи, чиме је показано да деца ретко користе рачунар за испуњавање школских обавеза. Сваки шести родитељ приметио је да је концентрација деце слабија, а сваки девети да је дете постало социјално изоловано. Само 6% родитеља признало је да им није познато како њихова деца проводе време за рачунаром. Упадљиво је да анкетирани родитељи ретко или готово никако не спомињу неке опасности који потенцијално вребају младе кориснике рачунара и интернета (приступ сајтовима с непожељним садржајима, одавање приватних података и др.) (Žigopađa, 2007: 73).

- развијање концентрације и брзине опажања код деце,
- јачање радозналости и
- развијање друштвености и спремности за сарадњу (Žigopađa, 2007: 73).

За припаднике савремених педагошких струјања, примена интернета и мултимедијалних садржаја уз посредство рачунара у реализацији васпитно-образовних задатака на млађем школском узрасту представља право детета да стиче богата и разноврсна искуства путем информационо-комуникационих технологија. Међутим, и поред сазнања да информатичко образовање постаје једнако важно као и елементарна писменост, постоје многе препреке да оно суштински буде део система васпитања и образовања на свим ступњевима. Поред „стрепњи” од негативних последица које неадекватно и непримерено коришћење рачунара може да изазове код деце, његову примену у васпитно-образовном раду са децом на млађем школском узрасту отежавају и други разлози, међу којима се посебно истичу следећи:

- нефункционалан простор у коме се реализују васпитно-образовне активности,
- недовољан број савремених наставних средстава,
- тешко одустајање од формираних навика и страх од нових изазова и захтева и неодлучност да се активније крене у реализацију проklamованих циљева и задатака,
- велики број ученика у групи,
- недовољна обученост учитеља у домену информационо-комуникационе технологије (Arsić i Milovanović, 2016: 11).

Реализација наставних задатака на млађем школском узрасту применом интернета и мултимедија поставља пред учитеље специфичне захтеве, почев од припреме активности, преко њиховог учешћа у тим активностима, до праћења ученичких постигнућа. Наведени захтеви подразумевају рачунарску писменост учитеља, увид у квалитет и карактеристике постојећег програма за млађи школски узраст, као и заинтересованост и мотивисаност учитеља да предвиђене васпитно-образовне активности реализује применом интернета и мултимедија. За то је потребна специфична едукација учитеља, под којом се подразумева потреба да они треба да овладају:

- основним информатичким знањима,
- специфичним информатичким знањима која су од значаја за рад са децом,
- основним теоријским знањима о могућностима примене информационе технологије у раду са децом, утицајима која она може да оствари на поједина подручја дечјег развоја као и опасностима од њене неадекватне примене (Anđelković, 2008: 208).

Наравно, уз све претходно наведено, потребно је обезбедити и материјална средства за набавку опреме и опремање учионица рачунарима и програмима који ће бити у функцији учења и оптималног развоја деце на млађем школском узрасту.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ, задаци и хипотезе истраживања

Једно од најчешћих питања које се данас код нас могу чути односи се на добијање одговора о томе на ком је нивоу примена савремене образовне технологије у нашим школама. Из тог разлога, општи циљ овог истраживања био је усмерен на то да се на основу мишљења, ставова и запажања учитеља сагледају њихова искуства и промишљања везана за потребу и могућност примене интернета и мултимедија у процесу васпитно-образовног рада у млађим разредима основне школе. У складу са тим, проистекли су и специфични задаци истраживања које смо операционализовали у процесу истраживања, а то су:

- испитати ставове учитеља о потреби и значају примене интернета и мултимедија у реализацији наставног процеса у млађим разредима основне школе;
- испитати ставове учитеља о личним компетенцијама за употребу савремених метода преноса информација и примену мултимедија у реализацији наставног процеса у млађим разредима основне школе;
- испитати ставове учитеља о квалитету информатичког образовања током иницијалног образовања (стеченим компетенцијама за примену интернета и мултимедија – рачунара у реализацији наставног процеса у млађим разредима основне школе);
- испитати ставове учитеља о условима за коришћење интернета и мултимедија (рачунара) у установи где реализују наставни процес.

Циљ и задаци истраживања одредили су да дефинишемо једну општу (генералну) хипотезу истраживања и четири подхипотезе истраживања .

Општа (генерална) хипотеза истраживања гласи: у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе, интернет и мултимедији могу значајно да допринесу развоју ученичких способности и унапређивању квалитета васпитно-образовног рада.

Подхипотезе истраживања су следеће:

- претпоставља се да већина учитеља сматра да примена интернета и мултимедија (рачунара), значајно доприноси реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе,

- претпоставља се да већина учитеља сматра да поседује компетенције за примену интрнета и мултимедија у реализације наставног процеса;
- претпоставља се да већина учитеља сматра да им је њихово иницијално образовање пружио довољно сазнања из области ИКТ и да су за време иницијалног образовања стекли неопходне компетенције за успешну примену интрнета и мултимедија у реализацији наставног процеса;
- претпоставља се да већина учитеља сматра да су установе у којима раде адекватно опремљене (поседују савремене технологије које се користе у раду са децом).

УЗОРАК И ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено у другом полугодишту школске 2018/2019. године. С обзиром на то да ово истраживање нема карактер обимнијег истраживања, определили смо се за намеран узорак који чини популација од 49 учитеља из основних школа са простора северног дела Косова и Метохије – Косовске Митровице, Звечана и Зубиног Потока. Избором намерног узорка не сматрамо да узорак репрезентује целокупну популацију учитеља. Међутим, с обзиром на критеријуме којима смо се руководили приликом избора узорка (постигнути резултати, кадровски, просторни и технички потенцијали), сматрамо да резултати истраживања могу представљати значајне индикаторе у смислу уочавања одређених проблема у овом домену. Узорак истраживања чини популација учитеља различите стручне спреме, различитих година радног стажа, различитих места у којима раде и различитих година старости.

Независну варијаблу чине карактеристике појаве обухваћене истраживањем: стручна спрема учитеља, место где се налази школа у којој раде испитивани учитељи, године старости учитеља и године радног стажа учитеља. Зависну варијаблу представљају ставови учитеља о значају примене интернета и мултимедија (рачунара) у млађим разредима основне школе.

МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Методе које су коришћене у овом истраживању одабране су у складу са природом проблема, циљем и задацима истраживања, као и у складу са постављеним хипотезама. У истраживању смо применили методу анализе садржаја у теоријском делу рада, док смо у емпиријском делу рада користили дескриптивну методу. Дескриптивну методу користили смо приликом приказивања процеса, догађаја и односа међу појавама које су биле предмет описивања. Основна техника коју смо користили за прикупљање података је техника анкетирања испитаника, при чему смо као инструмент користити тростепену скалу процене Ликертовог типа која је била наменски конструисана за потребе овог истраживања. Свака ставка у скали третира се као скала става са уређеним категоријама које се крећу од потпуно негативног става (1. Уопште се не слажем), преко неутралног (2. Делимично се слажем), до потпуно позитивног става (3. У потпуности се слажем).

Скала је подељена на четири фактора, односно четири групе питања при чему сваки од задатака истраживања припада једном фактору, односно групи питања. Сваки задатак, односно фактор, садржи одређени број ајтема (честица), а сама скала садржи укупно шеснаест ајтема (честица).

Првом групом питања испитивали смо ставове учитеља о значају и потреби примене интернета и мултимедија у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе. Друга група питања односила се на ставове учитеља о поседовању неопходних личних компетенција за примену интернета и мултимедија у реализацији наставног процеса у млађим разредима основне школе. Трећом групом питања испитивали смо ставове учитеља о квалитету информатичког образовању током њиховог иницијалног образовања. Четвртом групом питања испитивали смо ставове учитеља о опремљености установа у којима реализују наставни процес

Подаци добијени истраживањем обрађени су уз помоћ специјализованог софтвера за обраду података (SPSS for Windows 17.0), а од статистичких поступака користили смо:

- дескриптивну статистику (фреквенције и проценти),
- аритметичку средину (AS) и стандардну девијацију (SD) и
- Пирсонов коефицијент корелације ради утврђивања повезаности међу варијаблама.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Примена интернета и мултимедија у васпитно-образовном раду са ученицима у млађим разредима основне школе је релативно новијег датума, а промене које се у овом домену догађају су веома интензивне и понекад могу да иду и у неочекиваном правцу. Из тог разлога, од великог је значаја да учитељи препознају значај непрекидног праћења утицаја и ефеката информационо-комуникационих технологија на развој и учење код ученика, као и да стално трагају за бољим и ефикаснијим начинима који ће бити у функцији даљег неговања и богаћења искустава која ученици неминовно стичу у савременим условима, односно информатичком друштву.

Одговори на општу хипотезу истраживања – у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе, интернет и мултимедија могу значајно да допринесу развоју ученичких способности и унапређивању квалитета васпитно-образовног рада, добијени су њеном поделом на више посебних хипотеза, према којима су с циљем боље прегледности груписани. Испитивање прве посебне хипотезе вршено је мерењем изражености става о потреби и значају примене интернета и мултимедија у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе поређењем просечних скорова. Резултати истраживања (Табела 1) показују да учитељи сматрају да примена интернета и мултимедија у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе има велики значај и позитивну улогу. Анализа одговора на питања која формирају ову димензију показује да учитељи у великој мери сматрају да примена интернета и мултимедија подстиче радно расположење деце и да им помаже у усвајању нових знања.

Табела 1. *Израженост става о позитивном утицају интернета и мултимедија*

	Минимум	Максимум	АС	СД
Потреба и значај примене	6,00	15,00	11,94	2,69
Питање 1 – радно расположење	1,00	3,00	2,51	0,71
Питање 2 – мишљење	1,00	3,00	2,20	0,79
Питање 3 – самосталност	1,00	3,00	2,08	0,84
Питање 4 – усвајање нових знања	1,00	3,00	2,80	0,46

Резултати (Табела 2) показују да не постоје статистички значајне разлике у односу на стручну спрему испитаника, место где се школа налази и радни стаж. Исти резултати добијени су и корелирањем старости испитаника са израженошћу става о потреби и значају примене интернета и мултимедија у реализацији наставних задатака, при чему нису добијене значајне корелације

(Табела 3), што указује да су испитаници различитих старосних група давали сличне одговоре на питања која граде ову димензију. Ово указује да су учитељи различитих социодемографских карактеристика на сличан начин упознати са потребом и могућностима примене интернета и мултимедија у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе.

Табела 2. Упоредивање просечних скорова у односу на социодемографске варијабле

Потреба и значај примене интернета и мултимедија	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Стручна спрема	23,712	2	11,856	1,688	0,196
Место где се школа налази	23,433	2	11,716	1,667	0,200
Радни стаж	15,541	2	7,771	1,079	0,348

Табела 3. Повезаност старости испитаника са израженошћу ставова о потреби и могућности примене интернета и мултимедија

	Старост
Потреба и значај примене интернета и мултимедија	Коефицијент корелације Значајност Број испитаника
	0,090 0,541 49

Испитивање друге посебне хипотезе вршено је мерењем изражености става о постојању личних компетенција васпитача/учитеља поређењем просечних скорова. Резултати истраживања (Табела 4) показују да учитељи сматрају да поседују личне компетенције за примену интернета и мултимедија у реализацији наставног процеса у млађим разредима основне школе. Анализа одговора на питања која формирају ову димензију показује да учитељи у великој мери сматрају да добро владају савременим оперативним системима, као и да знају да на прави начин користе веб и различите апликативне софтвере при планирању и реализацији активности у млађим разредима основне школе.

Табела бр. 4. Израженост става о личним компетенцијама учитеља

	Минимум	Максимум	АС	СД
Личне компетенције учитеља	5,00	12,00	9,96	1,80
Питање 5 – савремени оперативни систем	1,00	3,00	2,47	0,71
Питање 6 – веб и апликације	1,00	3,00	2,43	0,68
Питање 7 – спреман да упути дете	1,00	3,00	2,47	0,65
Питање 8 – управљање информацијама	1,00	3,00	2,59	0,57

Резултати (Табела 5) показују да не постоје статистички значајне разлике у односу на стручну спрему испитаника, место где се школа налази и радни стаж, што указује да су учитељи давали сличне одговоре на питања везана за ову димензију. Исти резултати добијени су корелирањем старости испитаника са израженошћу става о утицају личних компетенција учитеља за реализацију наставног процеса путем примене интернета и мултимедија, при чему нису добијене значајне корелације (Табела 6), што указује да су испитаници различитих старосних група давали сличне одговоре на питања која граде ову димензију.

Табела 5. Упоређивање просечних скорова у односу на социодемографске варијабле

Личне компетенције учитеља	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Стручна спрема	4,168	2	2,084	0,632	0,536
Место где се школа налази	12,452	2	6,226	1,996	0,147
Радни стаж	4,518	2	2,259	0,686	0,508

Табела 6. Повезаност старости испитаника са израженошћу ставова о личним компетенцијама учитеља

		Старост
Личне компетенције учитеља	Коефицијент корелације	0,090
	Значајност	0,541
	Број испитаника	49

Испитивање треће посебне хипотезе вршено је мерењем изражености става о квалитету информатичког образовања учитеља током њиховог иницијалног образовања поређењем просечних скорова. Резултати истраживања (Табела 7) показују да учитељи сматрају да њихово иницијално образовање није у функцију професионалних потреба када је у питању оспособљеност за примену интернета и мултимедија у млађим разредима основне школе. Анализа одговора на питања која формирају ову димензију показује да учитељи у великој мери сматрају да план и програм високошколске установе коју су завршили није прилагођен захтевима које намеће информатичко друштво, као и да није у складу са основним карактеристикама развоја савременог друштва.

Табела 7. Израженост ставова о садржају и квалитету информатичког образовања током иницијалног образовања учитеља

	Минимум	Максимум	АС	СД
План и програм	27,00	23,00	25,71	1,17
Питање 9 – прилагођен захтевима информатичког друштва	3,00	1,00	2,76	0,48
Питање 10 – савремен и унапређен	3,00	1,00	2,29	0,54
Питање 11 – прилагођен карактеристикама сав. друштва	3,00	2,00	2,67	0,47
Питање 12 – конципиран у складу са позитивним примерима	3,00	1,00	2,06	0,59

Резултати (Табела 8) показују да не постоје статистички значајне разлике у односу на стручну спрему испитаника, место где се школа налази и радни стаж испитаника, што указује да су учитељи давали сличне одговоре на питања везана за ову димензију. Исти резултати добијени су корелирањем старости испитаника са израженошћу става о утицају квалитета наставних планова у домену ИКТ за примену интернета и мултимедија у млађим разредима основне школе, при чему нису добијене значајне корелације (Табела 9), што указује да су испитаници различитих старосних група давали сличне одговоре на питања која граде ову димензију.

Табела 8. Упоредивање просечних скорова у односу на социодемографске варијабле

Квалитет информатичког образовања	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Стручна спрема	0,636	2	0,338	0,238	0,789
Место где се школа налази	0,029	2	0,015	0,010	0,990
Радни стаж	3,150	2	1,575	1,153	0,325

Табела 9. Повезаност старости испитаника са израженошћу ставова о квалитету информатичког образовања за време иницијалног образовања

	Старост
План и програм	Коефицијент корелације Значајност Број испитаника
	0,129 0,337 49

Испитивање четврте посебне хипотезе вршено је мерењем изражености става о опремљености установе у којој васпитач/учитељ ради поређењем просечних скорова. Резултати истраживања (Табела 10) показују да учитељи

сматрају да су установе у којима раде слабије опремљене савременим рачунарима и да нису у потпуности у функцији оптималне примене интернета и мултимедија у реализације задатака наставе. Анализа одговора на питања која су формирала ову димензију показује да учитељи у великој мери сматрају да установе у којима раде не пружају потребне услове за реализацију задатака наставе путем интернета и мултимедија, јер не располажу адекватном информационо-комуникационом технологијом, ни учитељи ни ученици немају приступ расположивим рачунарима које би користили у самом процесу васпитно-образовног рада, али и да је и интернет конекција расположивих рачунара веома слаба.

Табела 10. Израженост ставова учитеља о опремљености установе у којој раде

	Минимум	Максимум	АС	СД
Опремљеност установе	5,00	14,00	9,59	2,34
Питање 13 – савремени рачунари	1,00	3,00	1,82	0,73
Питање 14 – приступ рачунару – учитељ	1,00	3,00	2,08	0,79
Питање 15 – приступ рачунару – дете	1,00	3,00	1,49	0,65
Питање 16 – интернет конекција	1,00	3,00	2,08	0,76

Резултати (Табела 11) показују да не постоје статистички значајне разлике у односу на стручну спрему испитаника, место где се школа налази и радни стаж испитаника, што указује да су учитељи давали сличне одговоре на питања везана за ову димензију. Исти резултати добијени су корелирањем старости испитаника са израженошћу става о опремљености установе за реализацију задатака наставе применом интернета и мултимедија, при чему нису добијене значајне корелације (Табела 12), што указује да су испитаници различитих старосних група давали сличне одговоре на питања која граде ову димензију. Непостојање утицаја социодемографских варијабли на ставове учитеља о опремљености установа указује на слику коју учитељи имају о васпитно-образовном систему чији су део и они сами – неадекватан, неопремљен и застарео систем који је потребно мењати и усавршавати. Ово је индикатор општег става који може бити преовлађујући у свести учитеља, а у коме се рефлектују проблеми образовног система на пољу иновација, осавремењивања и отворености за нова искуства.

*Табела бр. 11. Упоредивање просечних скорова у односу на
социодемографске варијабле*

Опремљеност установе	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Стручна спрема	6,066	2	3,033	0,541	0,586
Место где се школа налази	6,599	2	3,300	0,590	0,558
Радни стаж	0,237	2	0,118	0,021	0,980

*Табела бр. 12. Повезаност старости испитаника са израженошћу
ставова о опремљености установе*

	Старост
Опремљеност	Коефицијент корелације 0,172
установе	Значајност 0,236
	Број испитаника 49

ДИСКУСИЈА

Одговори на питања из прве групе задатака истраживања показују да је потврђена главна хипотеза нашег истраживања – у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе, интернет и мултимедији, могу значајно да допринесу развоју ученичких способности и унапређивању квалитета васпитно-образовног рада. Такође, одговори из ове групе питања потврдили су и прву посебну хипотезу истраживања, јер учитељи који су учествовали у истраживању сматрају да примена интернета и мултимедија има позитиван утицај у раду са ученицима у млађим разредима основне школе, посебно у подстицању радног расположења код деце и у усвајању нових знања.

Резултати истраживања показују да учитељи добро владају савременим оперативним системима, као и да су обучени да на прави начин користе веб и различите апликативне софтвере при планирању наставе, чиме је потврђена и друга посебна хипотеза истраживања да већина учитеља сматра да поседује компетенције за примену интернета и мултимедија у реализације наставног процеса у млађим разредима основне школе.

Када је у питању анализа одговора на питања из треће групе задатака, може се закључити да није потврђена трећа посебна хипотеза истраживања да већина учитеља сматра да им је њихово иницијално образовање пружио довољно сазнања из области ИКТ и да су за време иницијалног образовања стекли неопходне компетенције за успешну примену интернета и мултимедија у реализацији наставног процеса. Њихови одговори показују да они

посебно нису задовољни квалитетом наставног плана и програма из домена информатичког образовања који није на нивоу захтева које намеће савремено друштво. Евидентно је и то да резултати истраживања указују на значајну неусклађеност између компетенција за примену интернета и мултимедија у реализацији задатака наставе у млађим разредима основне школе за које учитељи сматрају да их поседују и онога што су стекли током иницијалног образовања. Оваква диспропорција добијених резултата, упућује на закључак да су учитељи одређене компетенције у овом домену стекли захваљујући личној иницијативи и интересовањима, на пример кроз различите облике неформалног образовања.

Резултати истраживања упућују на закључак да није потврђена и четврта посебна хипотеза истраживања да учитељи сматрају да су установе у којима раде адекватно опремљене (поседују савремене технологије које се користе у раду са децом). Учитељи сматрају да раде условима који не пружају потребне могућности да се васпитно-образовни задаци, онда када то предвиђене активности налажу, реализују применом рачунара из разлога што расположиви рачунари нису увек доступни ни њима ни ученицима, а и онда када су им доступни, лоша и неадекватна интернет конекција онемогућава да се они ставе у функцију реализације наставних садржаја.

Литература

- Андевски, М. и Арсенијевић, Ј. (2011). Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија. У Т. Грујић (ур.): *Компетенције васпитача за друштво знања* (25–34). Зборник радова 2. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Анђелковић, Н. (2008). Информациона технологија у предшколском и основно-школском васпитању и образовању. У М. Даниловић (прир.): *Техника и информатика у образовању*, ТИО 8 (64–71). Зборник радова. Чачак: Факултет техничких наука.
- Arsić, Z. & Milovanović, B. (2016). Importance of Computer Technology in Realization of Cultural and Educational Tasks of Preschool Institutions. Source: *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 4(1), 9–15, доступно на: <http://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee>.
- Bežen, A. (1989). *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
- Гоне, Ж. (1996). *Образовање и медију*. Београд: Клио.
- Žiropađa, Lj. (2007). Dete i kompjuter – Očekivanja i strepnje roditelja. *Nastava i vaspitanje*, 36(1), 66–75.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Прометеј.
- Надрљански, Ђ. и Надрљански, М. (2008). *Дигитални медију – образовни софтвер*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1987). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rečicki, Ž. i Grinter, Ž. (2002). *Dete i kompjuter*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Zvezdan M. Arsić

University of Priština with temporary Head-office in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy

THE NECESSITY AND POSSIBILITY OF USING THE INTERNET AND MULTIMEDIA IN YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Since students of younger school age acquire and develop abilities that are the basis for educating during the whole process of education, the school is obliged to prepare them even at this age for the world where we live and which significantly differs from the world where earlier generations grew up. The objective of this conducted research was investigating attitudes of teachers about the necessity and possibility of using the Internet and multimedia for realization of the tasks of teaching in younger grades of primary school or educational tasks in preschool institutions. The research included 49 teachers from the region of the northern part of Kosovo and Metohija – Kosovska Mitrovica, Zvečan and Zubin Potok. The results of this research point out the following facts: that the Internet and multimedia are extremely significant and inspiring didactic devices in the realization of the tasks of teaching in younger grades of primary school; then, if they are used appropriately, they can be used for the necessary development of students; teachers developed necessary personal competences for the use of Internet and multimedia in the realization of the tasks of teaching in younger grades of primary school, but they are not satisfied with the quality of informatics education during college studies, as well as that there are no appropriate conditions for the use of Internet and multimedia in their institutions.

Key words: *internet, multimedia, students, teachers, younger school age.*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3(082)(0.034.2)
159.923.31-057.874(082)
371.12:159.923.3(082)(0.034.2)
37.015.3:159.953.5((082)(0.034.2)
376.1-056.26/.36(082)(0.034.2)

НАУКА, настава, учење [Електронски извор] : проблеми и перспективе / [главни и одговорни уредник Снежана Маринковић]. - Ужице : Педагошки факултет, 2019 (Пожега : Епоха). - 1 електронски оптички диск : текст ; 12 cm

Системски захтеви : Нису наведени. - "У овој монографији налазе се радови са Међународног научног скупа 'Наука, настава, учење 'проблеми и перспективе', одржаног 25. октобра 2019. године на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу."... > Предговор. - На спор. насл. стр.: Science, Teaching, Learning: problems and perspectives. - На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. – Радови на срп. и енгл. језику. - Тираж 150. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на рус., енгл. или срп. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-6191-060-9

1. Ств. насл. на според. насл. стр.
а) Настава -- Методика -- Зборници б) Ученици -- Личност -- Зборници в) Наставници -- Личност -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д) Инкузивно образовање -- Зборници

COBISS.SR-ID 279712780