УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАУКА И НАСТАВА
У ВАСПИТНО ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Ужице, 2020.

НАУКА И НАСТАВА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

НАУКА И НАСТАВА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

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 Jiri Skoda (Češka Republika),
др Снежана Маринковић, др Драган Радовановић, др Данијела Василијевић,
др Далиборка Пурић

Рецензенти
др Вељко Алексић, др Жана Бојовић, др Наташа Вукићевић, др Лидија Златић,
др Милош Ђорђевић, др Благица Златковић, др Александар Игњатовић, др Марина Илић,
др Емина Копас Вукашиновић, др Јелена Круљ, др Миленко Кундачина, мр Гордана Љубичић,
др Нела Малиновић-Јовановић, др Верица Милутиновић, др Небојша Митровић, др Сања
Маричић, др Весна Миниħ, др Александра Михајловић, др Милка Николић,
др Радмила Николић, др Вера Радовић, др Слободан Павловић, др Весна Петровић,
др Јелена Петровић, др Далиборка Пурић, др Вера Савић, др Јелена Стаматовић,
др Драгана Станојевић, др Ненад Стевановић, др Буба Стојановић,
др Ивана Ћирковић Миладиновић, др Урош Шуваковић

Организациони одбор
др Сања Маричић, др Кристинка Селаковић, др Лидија Златић,
др Јасна Максимовић, др Мирјана Стакић, др Данијела Судзиловски

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

Лектори
др Љиљана Костић
др Мирјана Стакић
Александра Бјелић

Преводиоци
мр Гордана Љубичић, енглески језик

Техничко уређење
РЦ Педагошког факултета

Штампа
Издавачко предузеће „Епоха", Пожега

Тираж
150 примерака

Ужице, 2020.

ISBN: 978-86-6191-062-3 (print); **ISBN: 978-86-6191-063-0** (online)
DOI: 10.46793/STEC20

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

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАУКА И НАСТАВА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Педагошки факултет
Ужице
2020.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

SCIENCE AND TEACHING IN EDUCATIONAL CONTEXT

Faculty of Education
Užice
2020.

САДРЖАЈ

Предговор *11–12*

Martina Kovačič Kuzmić, Matija Jenko, Jurka Lepičnik Vodopivec
Challenges of Contemporary School from the Perspective of Future Teachers *15–28*

Јасмина Вељковић
Улога мотивације у васпитно-образовном контексту *29–46*

Јелена Максимовић, Јелена Османовић Зајић
Превенција школског неуспеха у савременој настави: теоријски и практичан приступ *47–62*

Лана Томчић
Узроци тешкоћа у учењу на прелазу из разредне у предметну наставу *63–76*

Слађана Димитријевић, Јелена Ђурђевић Николић, Виолета Петровић
Ставови наставника предметне наставе према психолошко-педагошко-методичким садржајима њиховог иницијалног образовања *77–92*

Лидија Златић, Слађана Луковић
Улога наставника у развоју социоемоционалних вештина ученика *93–110*

Јелена Петровић, Драгана Димитријевић
Емоционално васпитање у српској педагогији 20. века *111–124*

Љиљана Јерковић, Миле Илић
Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави *125–146*

Биљана Ђорић
Заступљеност теорија учења у дизајну електронских курсева у контексту високог образовања *147–164*

Славиша Јењић, Татјана Михајловић
Домаћи рад ученика у васпитно-образовном контексту савремене наставе *165–180*

Марина Семиз
Часописи друштвених наука у Србији између глобалних и националних интереса *181–202*
Branislav Ranđelović, Elizabeta Karalić, Danijela Đukić
The Digitalization of the Learning Process in Serbia During the Covid-19 Crisis *203–216*
Милан Комненовић
Проблеми дефинисања предмета домске педагогије *217–230*
Наташа Николић
Васпитно-образовни контекст породице из угла структуралнофункционалне теорије Талкота Парсонса у поређењу са неким карактеристикама савремене породице *231–254*
Јована Шкорић, Марко Шкорић
Значај критичког размишљања у образовању социјалних радника *255–268*
Роберт Боњковски
Проблем учења позајмљеница у српском језику као страном на примеру германизама (у односу на спортску лексику) *269–280*
Желимир Драгић, Миле Илић
Рецепција књижевног текста у развијајућој настави и морална развијеност ученика млађег школског узраста *281–298*
Биљана Самарџић, Далиборка Шкипина
Значај Савинског буквара у настави почетног читања и писања и српској култури *299–310*
Вук Секач
Анализа стандарда квалитета електронског уџбеника српског језика за други разред основне школе *311–334*
Mara Cotič, Darjo Felda, Amalija Žakelj
Taxonomy of Learning Objectives at Elementary Level *335–346*
Маријана Зељић, Милана Дабић Боричић
Мишљење студената – будућих учитеља о развоју математичке писмености у првом циклусу образовања *347–364*
Aleksandra Vuksanović Božarić, Aleksandar Ignjatović
Sekularni trendovi djece i adolescenata kao osnov za planiranje i programiranje fizičke aktivnosti *365–372*
Драган Радовановић, Емилија Стојановић
Антидопинг програми у савременом друштвеном и васпитно-образовном контексту *373–380*

Слободан Пенезић
Спорт у замци глобализације: медијски спектакл, идеолошки инструмент и универзално средство комуникације *381–390*
Sabina Vidulin
Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika *391–406*
Марија Танасковић
Приступ Reggio Emilia – могућности интеграције у предшколско музичко васпитање и образовање *407–416*
Александар Митровић
Виртуелни музеј уметности као образовни садржај ИКТ у настави ликовне културе (теоријски аспект)..... *417–430*
Gordana Ljubičić
Why Should Oral Presentations be Introduced in Foreign Language Teaching at Teacher Training Faculties?..... *431–440*
Tatjana Grujić
L2 Tense Transfer in EFL Learning..... *441–456*
Marta Veličković, Jelena Danilović-Jeremić
Stance Markers: An Underdeveloped Aspect of Serbian EFL Writers' Competence *457–474*

CONTENTS

Foreword *11–12*

Martina Kovačič Kuzmić, Matija Jenko, Jurka Lepičnik Vodopivec
Challenges of Contemporary School from the Perspective of Future Teachers *15–28*

Jasmina Veljković
The Role of Motivation in the School System *29–46*

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović Zajić
Prevention of School Failure in Contemporary Teaching: A Theoretical and Practical Approach *47–62*

Lana Tomčić
Causes of Learning Difficulties in the Transition from Class Teaching to Subject Teaching *63–76*

Slađana Dimitrijević, Jelena Đurđević, Violeta Petrović
Attitudes of the Subject Teachers Towards the Psychological, Pedagogical and Methodological Contents of their Initial Education *77–92*

Lidija Zlatić, Slađana Luković
The Role of Teachers in the Development of Students' Socioemotional Skills *93–110*

Jelena Petrović, Dragana Dimitrijević
Emotional Education in 20th Century Serbian Pedagogy *111–124*

Ljiljana Jerković, Mile Ilić
The Concept of Multifaceted Teaching and Learning in the Inclusive Classroom *125–146*

Biljana Đorić
Representation of Learning Theories in the Design of Electronic Courses in the Context of Higher Education *147–164*

Slaviša Jenjić, Tatjana Mihajlović
Students' Homework in the Educational Context of Contemporary Teaching *165–180*

Contents

Marina Semiz
Journals of Social Sciences in Serbia Between Global and National Interests *181–202*

Branislav Ranđelović, Elizabeta Karalić, Danijela Đukić
The Digitalization of the Learning Process in Serbia During the Covid-19 Crisis *203–216*

Milan Komnenović
Difficulties in Defining Subject of Dormitory Pedagogy *217–230*

Nataša Nikolić
The Educational Context of the Family from the Point of View of Talcott Parsons' Structural-Functional Theory in Comparison with some Characteristics of Modern Family *231–254*

Jovana Škorić, Marko Škorić
The Importance of Critical Thinking in Social Workers' Education *255–268*

Robert Bonjkovski
The Problem of Learning Borrowings in Serbian as a Foreign Language on the Example of Germanisms (In Relation to Sports Vocabulary) *269–280*

Želimir Dragić, Mile Ilić
Literary Text Reception in Developing Teaching and Level of Moral Development of Younger School Age Students *281–298*

Biljana Samardžić, Daliborka Škipina
The Importance of Sava's Spelling Book in the Beginners' Course of Reading and Writing and in the Teaching of Serbian Culture *299–310*

Vuk Sekač
The Analysis of Quality Standards of Electronic Serbian Language Textbook for the Second Grade of Primary School *311–334*

Mara Cotič, Darjo Felda, Amalija Žakelj
Taxonomy of Learning Objectives at Elementary Level *335–346*

Marijana Zeljić, Milana Dabić Boričić
Student – Future Teachers' Attitude on the Development of Mathematical Literacy in Primary Education *347–364*

Aleksandra Vuksanović Božarić, Aleksandar Ignjatović
Secular Trends of Children and Adolescents as a Basis for Planning and Programming of Physical Activity *365–372*

Dragan Radovanović, Emilija Stojanović
Anti-Doping Programs in Contemporary Social and Educational Context *373–380*

Slobodan Penezić
Sport in the Trap of Globalization: A Media Spectacle, an Ideological Instrument and Universal Means of Communication *381–390*
Sabina Vidulin
Music Teaching and Listening to Art Music in the Function of Students' Holistic Development *391–406*
Marija Tanasković
Reggio Emilia Approach – the Possibility of Integration in Preschool Music Education *407–416*
Aleksandar Mitrović
Virtual Art Museum as Educational Content ICT in Teaching Fine Arts (Theoretical Aspect) *417–430*
Gordana Ljubičić
Why Should Oral Presentations be Introduced in Foreign Language Teaching at Teacher Training Faculties? *431–440*
Tatjana Grujić
L2 Tense Transfer in EFL Learning..... *441–456*
Marta Veličković, Jelena Danilović-Jeremić
Stance Markers: An Underdeveloped Aspect of Serbian EFL Writers' Competence *457–474*

ПРЕДГОВОР

Монографија садржи радове са Међународног научног скупа „Наука и настава у васпитно-образовном контексту”, одржаног 23. октобра 2020. 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 Purkyne”, Педагошки факултет, Усти над Лабем (Чешка Република).

У монографији су представљени резултати остварени у оквиру научно-истраживачког пројекта под називом *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе,* регистрованог под бројем 179026, који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

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 Даниборка Пурић, проф. др Љиљана Костић и проф. 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 Клеменовић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду и Биљана Ђорић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу и доц. др Александра Шуваковић, ФИЛУМ, Универзитет у Крагујевцу.

Тематски оквир у монографији усмерен је на више тема:

1. Наука и васпитно-образовни контекст.
2. Изазови савременог васпитања и образовања.
3. Изазови и проблеми васпитно-образовног контекста савремене наставе у теорији и пракси.

4. Изазови дигитализације у образовању и васпитању.
5. Наставник/васпитач и креирање васпитно-образовог контекста.
6. Изазови и могућности предшколског васпитног контекста.
7. Изазови и проблеми спорта у савременом друштвеном и васпитно-образовном контексту.

Монографија садржи 30 радова који представљају писана саопштења за скуп чији су аутори из Србије, Словеније, Пољске, Хрватске, Босне и Херцеговине и Црне Горе.

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

Редакција

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.15K
УДК 37.091.3
Изворни научни чланак
стр. 15–28

Martina Kovačič Kuzmić[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Republic of Slovenia
Matija Jenko[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Republic of Slovenia
Jurka Lepičnik Vodopivec[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Republic of Slovenia

CHALLENGES OF CONTEMPORARY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF FUTURE TEACHERS

Abstract: Globalization, technological development, and migration are just some of the factors the modern society is facing, with its many challenges that inevitably affect the field of education. Many authors find that society, as we know it, is in the process of profound transformation which, firstly, brings about the need and necessity to reflect the knowledge and competencies needed to live and work in the future, and secondly, encourages new forms of education and teaching to enhance these competencies. In doing so, the question is whether schools are following these trends and if teaching methods are moving from conventional to more modern pedagogical approaches.

The aim of the article is to identify the views of the students of the Faculty of Education, University of Primorska on the knowledge and competencies that would be indispensable for teachers in the future and on contemporary forms of teaching that would promote their development.

Keywords: *modern society, globalization, knowledge and competences, modern teaching, modern teaching techniques.*

INTRODUCTION

In 1996, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) published the document *Learning*: *Publishing in the Economy*, i. e. Delors report, which defined learning in learning based on four pillars (*Learning, the*

[*] martina.kovacickuzmic@pef.upr.si
[*] matija.jenko@upr.si
[*] jurka.lepicnik@pef.upr.si

treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996):

Learning to know.

Learning to do.

Learning to be.

Learning to live together.

The Delors Report was a basis for reflection and debate about what choices should be made in formulating policies. "The report argued that choices about education were determined by choices about what kind of society we wished to live in" (*Rethinking education*, 2015: 15).

A concept that probably has an even deeper meaning today. We live in a time, defined by change. Our society is changing rapidly and fundamentally due to several factors such as globalization, EU integration, EU enlargement processes, technological progress, migrations and economic issues. All these factors and social transformations put us in front of many new challenges for the education sector as well, especially for education professionals (Ćurko et al., 2016).

Due to these global changes, all countries set as a priority to "generating high levels of knowledge and skills with attention increasingly to more demanding forms of '21st century competences'. The corollary concern is that traditional educational approaches are not adequately delivering on such demanding agendas" (Dumont et al., 2010: 3).

Barle Lakota and Trunk Širca (2010) also argue that in the future, the fields of education and research in society will play a decisive role in the development of the individual and consequently the whole society. Education is becoming an increasingly important political issue, focusing not only on individual but also on social development, which is reflected, among other things, in "promoting economic growth and reducing social inequalities, thereby leading to greater social well-being" (Dumont et al.,, 2010: 23). Postmodern society is a society of constant change (cultural, political, social), which requires adaptation to them by both individuals and organizations. And that is why the study, especially the quality of its implementation, strongly depends on broader social events.

Echazarra, Salinas, Méndez, Denis, Rech (2016) also agree that today's world and society are changing fundamentally, which means that it is necessary to master four basic areas for life and work (the 4 C's) – creativity, critical thinking, communication and cooperation, to which the authors add digital literacy, proactivity, adaptability and openness. However, the question arises as to whether educational institutions follow these trends and teaching methods have shifted from conventional approaches to more modern and interactive pedagogical approaches. As the authors conclude the modern classroom is an open space in which the teacher offers students opportunities to develop knowledge and competencies useful for the

real world through interdisciplinary and practice-oriented tasks. Dolenc Orbanić and Furlan (2015) note, that in order to achieve the goals of a modern school, teachers should choose between modern teaching strategies that are based on the active work of students and are aimed at achieving knowledge through understanding. However, the authors continue that future teachers will use active approaches if enough effort is put into teacher education, as, as the authors notes, it is often necessary to change their perceptions of teaching, from the traditional approach to which they were accustomed during their schooling, to modern approaches that lead to the achievement of the goals of the modern school.

From a brief introductory review, it is clear that we are in an important period of radical changes. These changes are taking place on a global level and will necessarily have to be followed by the field of education as well. In the present article, we focus on the challenges facing the contemporary school, from the point of view of students, future primary school teachers, who carry with them a relatively fresh experience of their own schooling, which is intertwined with the needs of the modern world and newly acquired theoretical pedagogical and didactic knowledge, acquired during their high educational studies.

METHODOLOGY

A combined quantitative and qualitative method approach was used in the research. We invited the participants to answer the pre-prepared questions.

Purpose

The purpose of the research was to identify the views of the students that participated in the research on the knowledge and competencies that would be indispensable for teachers in the future and on contemporary forms of teaching that would promote their development.

Goals

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

- *To determine how students evaluate the importance of competencies for the profession of primary school teacher.*
- *To determine how students evaluate the importance of including modern teaching methods in the teaching of the first and second educational period of primary school.*

- *To determine the opinion of students to what extent today's school follows modern teaching methods.*
- *To determine the opinion of students on the promotion and introduction of new teaching methods in teaching in the first and second educational period of primary school.*
- *To determine the opinion of students about which knowledge in the field of modern teaching methods they would most like to acquire during their studies.*

Sample

The research included 102 students of the first (university) and second (master's) level of the Primary School Teaching study program at the Faculty of Education, University of Primorska. Of the 102 participating students, 88 were from the first (university) level, namely 23 first-year students, 30 second-year students, 14 third-year students and 21 fourth-year students. There were 14 first-year students of the second (master's) level.

DATA COLLECTION TECHNIQUE AND PROCEDURE

Data were collected using a questionnaire designed for the purposes of the present research. We invited the participants to complete the questionnaire and at the same time we presented the purpose and goals of the research and provided them with anonymity. The questionnaire consisted of closed-ended and open-ended questions. In the first part, the questionnaire contained two questions intended for the collection of demographic data, namely data on gender of the respondents and the study year or level in the Primary School Teaching study program. The second part of the questionnaire was intended to obtain data on the perception of modern school by students of Primary School Teaching study program, in order to get their opinions on the extent to which contemporary school follows modern teaching methods as well as to find out their opinions on promoting and introducing modern teaching methods in the first and second educational period of a nine-year primary school. The last question was an open-ended one, where we were interested in what knowledge in the field of modern teaching methods students would most like to obtain during their studies. Data collection took place via the web application www.1ka.si in April 2020.

Data processing methods

We analyzed and compared the answers according to the year of study in the Primary School Teaching undergraduate study program and in postgraduate study program, which comprises of only one study year. The answers were therefore first grouped by study years. Afterwards we quantified the qualitative data and calculated the arithmetic mean of the obtained results for later mutual comparison by study years.

The answers to the open question were processed according to the principles of qualitative data analysis. The records were edited and coded, after which concepts and categories were assigned to the codes. In the further analysis, we used a thematic network as an analytical tool. With the help of a thematic network, we researched and explained the understanding of the topic and content of the research (Roblek, 2009: 56–57). With the help of a thematic network, we researched and explained the answers given by the students involved in the research.

The obtained data were then descriptively processed further. Our interpretation of the results was based on five formulated research questions which are shown below as chapter titles.

ANALYSIS OF RESULTS AND DISCUSSION

Evaluating the importance of competencies for the profession of primary school teacher

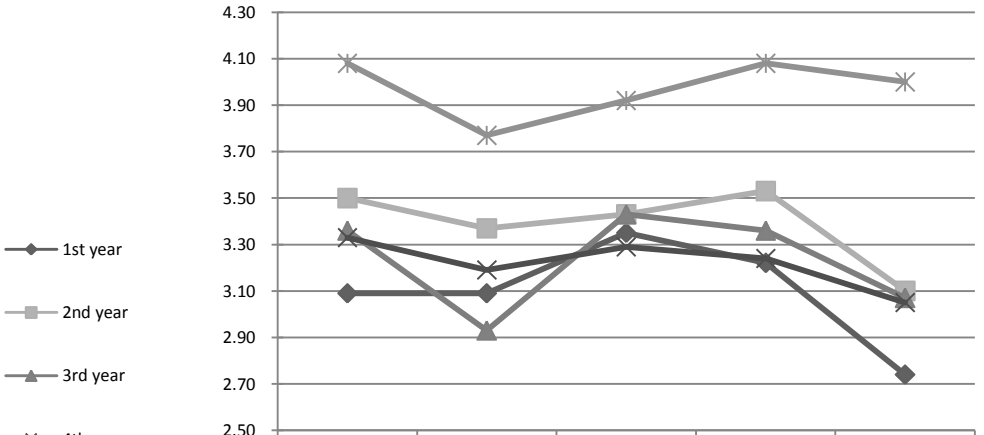
Through the research, we generally found that students during their studies valued competencies for performing the profession of primary school teacher as increasingly important. Thus, those at the beginning of their study path marked as less important all measured competencies in comparison with older students, of whom those who attend the second, third and fourth year of the first-cycle (university) study program perceived stagnation in the growth of importance which is significantly greater in students enrolled in the second-cycle (master's) study program.

At the beginning of their study path, students assessedthe *Ability to develop new competencies and new knowledge in students* as the most important competence for performing the profession of primary school teacher, and the *Use of information and communication technology (ICT) in the classroom* as the least important. The importance of this competence also grew most in students during their progression through the study years, as the students of the second-cycle (master's) study program regarded it as the most important, together with the competence of qualification for new ways of working in the classroom. During their studies,

students changed their opinion the least about the importance of the ability to develop new competencies and new knowledge in students. Their opinion on the importance of developing their own professionalism and competence for new tasks outside the classroom (at school and with the social partners) grew slightly over the years of study.

Students regarded all five measured competencies (qualification for new ways of working in the classroom, qualification for new tasks outside the classroom, qualification for developing new competencies and new knowledge in students, developing their own professionalism, and use of information and communication technology) as important already in the beginning, which, as we concluded, comes from their own experience with schooling, while later, by deepening pedagogical and didactic knowledge, they attached even greater importance to all competences.

Diagram 1. Results of students' evaluation of the importance of certain competencies (0 meaning the lowest and 5 the greatest importance)



	Qualification for new ways of working in the classroom.	Qualification for new tasks outside the classroom.	Qualification for developing new competencies and new knowledge in students.	Developing their own professionalism.	Use of information and communication technology (ICT).
1st year	3.09	3.09	3.35	3.22	2.74
2nd year	3.50	3.37	3.43	3.53	3.10
3rd year	3.36	2.93	3.43	3.36	3.07
4th year	3.33	3.19	3.29	3.24	3.05
1.st year (master studies)	4.08	3.77	3.92	4.08	4.00

Evaluating the importance of including modern teaching methods in the teaching of the first and second educational period of primary school

According to the opinion of the students who participated in the research the importance of including modern teaching methods in the teaching of the first and second educational period of primary school increased during their study. Once again, two major leaps in the evaluation of importance could be detected, namely the first in second-year students of the first (university) level of the Primary School Teaching study program, who had a much higher opinion on the importance of integrating modern teaching methods into teaching. This opinion remained almost the same until the transition to the second (master's) level of study, where the leap in evaluating the importance of integrating modern teaching methods into teaching was even greater. This transition at the beginning and end of the study path was attributed to greater theoretical knowledge of pedagogical and didactic areas important for the work of primary school teachers and even more to practical experience that students gained through concise and integrated pedagogical practice during their studies. Thus, at the end of their educational path, students assessed the including of modern teaching methods in teaching as very important.

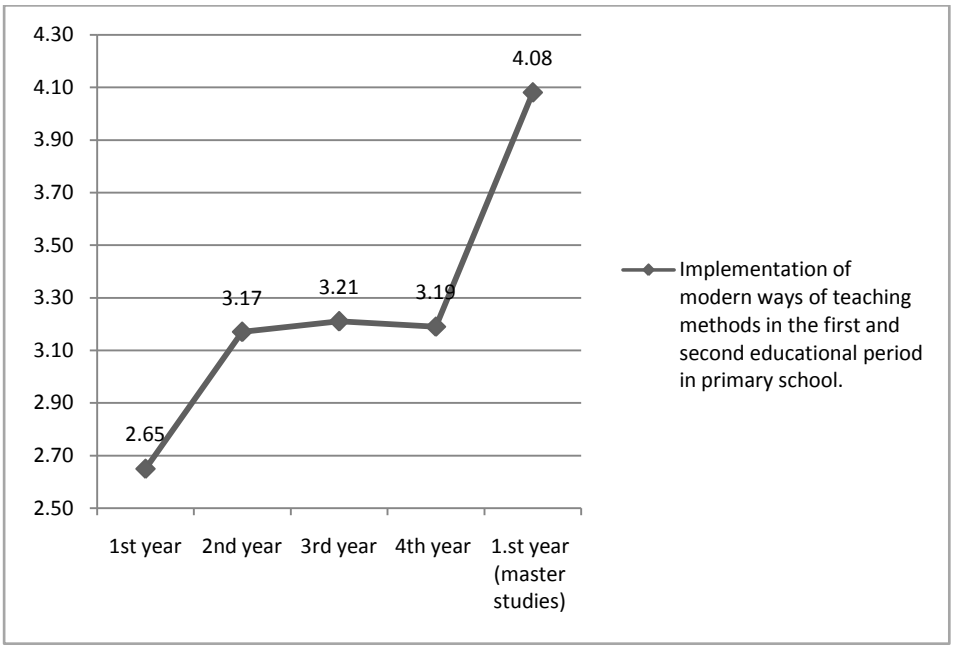


Diagram 2. Evaluation of the importance of including modern teaching methods in the teaching of the first and second educational period of primary school (0 meaning the least and 5 the most importance)

Students' opinion on the extent to which contemporary school follows modern teaching methods

Throughout their studies, students believed that contemporary school follows modern teaching methods at a medium level. Their opinion on the importance of the topic increased slightly in the transition from the first to the second study year of the first-cycle (university) study program, but then fell below the initial value in the third and fourth study years. In the first year of the second-cycle (master's) study program, the opinion of students rose again, but it was still not too high, as it reached only the middle value (on a scale from 1 (does not follow at all) to 5 (completely follows), it reached a value of 3.08). Students were likely to judge contemporary school from their experience as pupils and as students in the Primary School Teaching study program who are in constant contact with practice in contemporary schools.

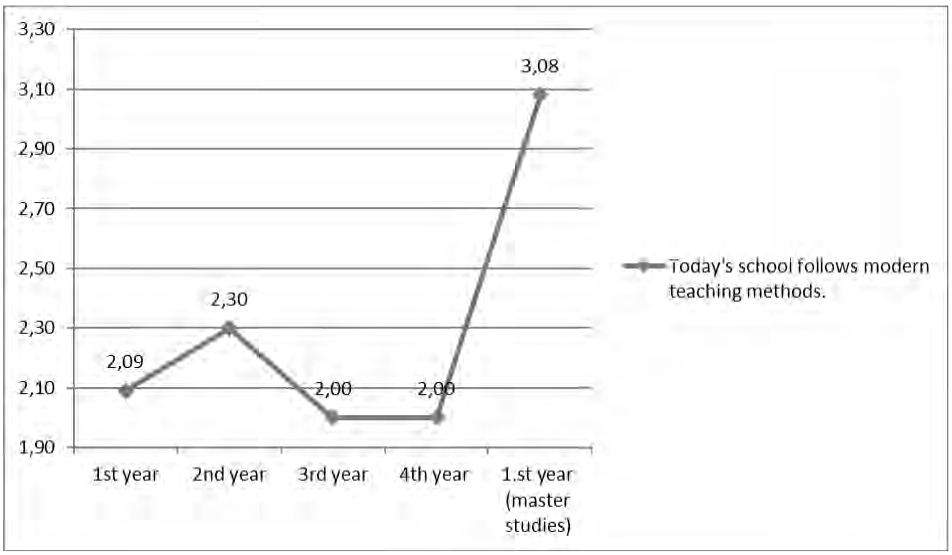


Diagram 3. Opinion of students on the extent to which contemporary school follows modern teaching methods (0 meaningthe lowest level of following and 5 the greatest level)

Students' opinion on the promotion and introduction of new teaching methods in the first and second educational period of primary school

When asked what their opinion is on the importance of promotion and introduction of new teaching methods in the first and second educational period of primary school, at the beginning of the study path, students moderately held the view that the promotion and introduction of new teaching methods should be encouraged, while in the second study year their opinion on the importance rose and then dropped slightly by the end of their undergraduate studies. A steep rise in the opinion on the promotion and introduction of new teaching methods occurred in second (master's) level students, who assessed them as good. This, as well as the previously described parameters, was attributed to the greater knowledge of the actual school practice by the students of the Primary School Teaching study program.

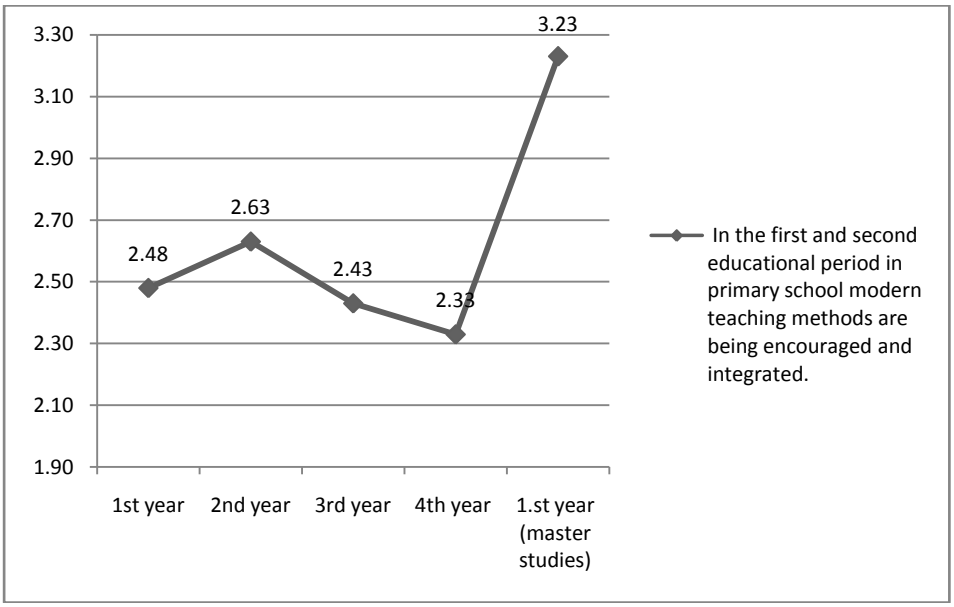


Diagram 4. Students' opinion on the promotion and introduction of modern teaching methods in the first and second educational period of nine-year primary school (0 means the weakest and 5 the strongest promotion)

What knowledge in the field of modern teaching methods would students most like to acquire during their studies

In addition to having formed opinions on the importance of certain competencies for teaching in the primary and secondary educational period, students also knew which knowledge in the field of modern teaching methods they would

most like to acquire during their studies. Their wishes changed during their studies, but in all grades, both in undergraduate (university) and in postgraduate (master's) studies, the desire to receive more knowledge in the field of information and communication technologies (ICT) came to the fore. Younger students also wanted to receive more knowledge in the field of project work at school, but this desire was lowerin later study periods, from which we can conclude that this knowledge was actually acquired at the faculty during their studies. The students from first grades did not show a desire to receive more knowledge from practice or knowledge of cross-curricular integration but both desires later grew, while in the first study year of postgraduate (master's) study they decreased again, as the desire for knowledge of cross-curricular integration was no longer perceptible. This can be attributed to the fact that first-year students do not yet have clearly formed views on what knowledge a primary school teacher needs to have and receive as a student of this profession. Nevertheless, in the second, third and fourth study year of the undergraduate (university) study they then expressed this desire and obviously the faculty, given that in the first year of the postgraduate study this desire was greatly reduced, in fact gave them this knowledge.

Table 1. Presentation of acquired data on which knowledge in the field of modern teaching methods students would most like to acquire during their studies

		1st year of undergraduate study	2st year of undergraduate study	3st year of undergraduate study	4st year of undergraduate study	1st year of master's study
More ICT	f	8	6	3	8	8
	%	53	30	33	50	62
More integration of modern teaching methods	f	1	2	1	3	0
	%	7	10	11	19	0
More project work	f	4	5	0	2	2
	%	27	25	0	13	15
More problem-oriented lessons	f	2	2	2	1	2
	%	13	10	22	6	15
More practice	f	0	3	2	1	1
	%	0	15	22	6	8
More cross-curricular integration	f	0	2	1	1	0
	%	0	10	11	6	0

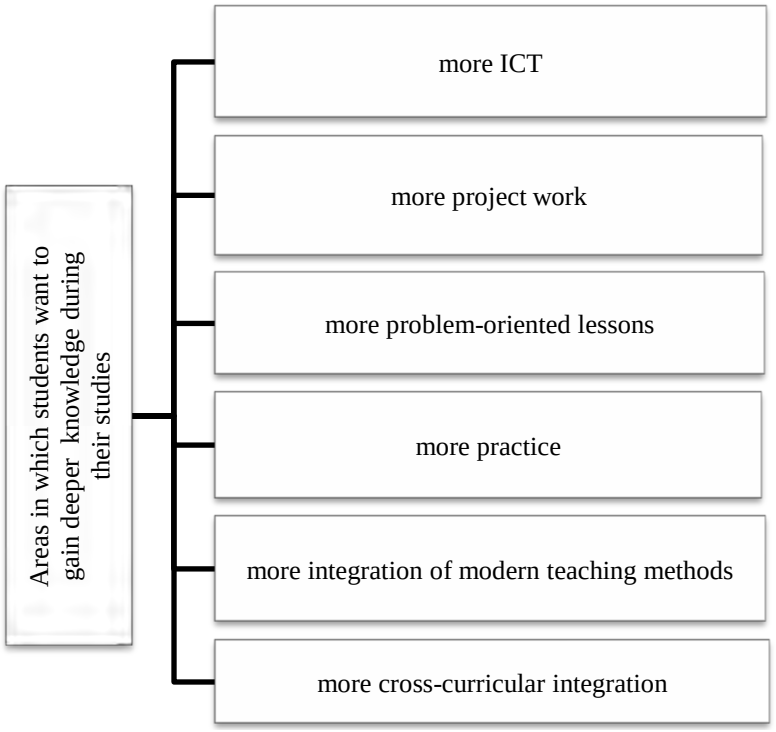


Figure 1. Demonstration of areas in which students want to gain additional knowledge in the Primary School Teaching study program

CONCLUSION

In the article, we analyzed the views of Primary school teaching study program students on the necessary knowledge and competencies that would be indispensable in the future for the profession of a primary school teacher, and on the role and importance of modern teaching methods that would encourage their development. The obtained results show that students attribute to all the measured competencies (qualification for new ways of working in the classroom, qualification for new tasks outside the classroom, qualification for developing new competencies and new knowledge in students, developing their own professionalism, and use of information and communication technology) a high level of importance already at the beginning of their studies, with values rising further in the coming years. We find possible reasons in two assumptions. The first is that students enter the study path with some experience of their own schooling, during which they encountered these competencies as students. The other assumption, that explains the growth of

the importance of measured competencies with the year of study, is on the other hand that students acquire and deepen new pedagogical and didactic knowledge during their studies, which is why they attribute even more importance to the measured competencies. The results also show that students highly value the importance of including modern teaching methods during classes in the first and second educational period of primary school. In the analysis of the results, we notice two major leaps, namely the first leap in the second year of the first (university) level of the study program Primary school teaching, which have a much higher opinion on the importance of including modern teaching methods. This opinion remains almost the same until the transition to the second (master's) level of study, where we witness a second leap in the evaluation on the importance of integrating modern teaching methods into teaching. We attribute such results to a greater theoretical knowledge of pedagogical-didactic areas important for the work of primary school teachers, that students acquired in the previous years of study, and even more to practical experience that students gain through concise and integrated pedagogical practice during their studies.

The results of students' opinions on the extent to which today's school follows modern teaching methods and on the promotion and introduction of new teaching methods in the first and second educational period of primary school are slightly different. The opinion of students about how today's school follow modern teaching methods increases slightly in the transition from the first to the second year of the first-cycle (university) study program, but then falls below the initial value in the third and fourth year. In the first year of the second-cycle (master's) study program, the opinion of students rises again, but it reaches only the middle value. Similarly, we observe in the opinion of students regarding the promotion and introduction of new teaching methods in school. In the second year, their opinion rises, and then falls slightly by the end of their undergraduate studies. A sharp rise in opinion about the promotion and introduction of new teaching methods in teaching occurs in second (master's) level students. The reasons for the initial higher values are attributed mainly to the acquisition of theoretical knowledge and bases in the initial studying years, but later, when they gain more experience from practice (compulsory pedagogical practice, hospitations…), their opinion is more in line with the actual situation in schools.

Lastly, we were also interested in which knowledge in the field of modern teaching methods students would most like to acquire during their studies. The desire to provide more knowledge in the field of information and communication technologies strongly prevails in all years of study. Students in lower years also want to receive more knowledge in the field of project work at school, which gradually decrease in higher years of study. The result is attributed to the assumption that students also acquire this knowledge during their studies. Regarding the acquisition of knowledge from practice and knowledge of interdisciplinary connections, the results show that the latter grow in the higher years of undergraduate study and then in the first year of postgraduate (master's) study decrease again or the desire for knowledge of cross-curricular integration is no

longer perceptible. Again, we attribute such results to the fact that students acquire this knowledge in the meantime and do not recognize it more necessary at the end of their studies (postgraduate studies).

From the overall results, it is evident that the study at the faculty offers content that enable students of undergraduate first level and postgraduate second level of the study program Primary school teaching to acquire knowledge and competencies that are increasingly dictated by changes in the field of education. At the same time, students also acquire theoretical knowledge of modern methods and forms of teaching, although through forms of practical work, such as pedagogical practice, they also learn about the gap between the theoretical, study basis, and the actual use of these methods in practice. Students also largely express the desire to acquire more knowledge in the field of information and communication technologies.

References

Barle Lakota, A. in Trunk Širca, N. (2010). Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti. In N. Trunk Širca (ur.): *Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda* (23–35). Koper: Fakulteta za management.

Ćurko, B., Feiner, F., Gerjolj, S., Juhant, J., Kress, K., Pokorny, S. & Schlenk, E. In V. Strahovnik (2016). V*zgoja za etiko in vrednote – Priročnik za učitelje in vzgojitelje*. Retrieved April 27, 2020 from the World Wide Web http://www.ethicseducation.eu/resources/ManualTeachers_SI.pdf.

Dolenc Orbanić, N. & Furlan, P. (2015). Pogledi bodočih učiteljev na poučevanje naravoslovja. In D. Hozjan (ur.): *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (343–356). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). Centre for Educational Research and Innovation & Organisation for Economic Co-operation and Development. *Nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V. & Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing, Paris.

International Commission on Education for the Twenty-first Century, Delors, J. & Unesco (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.

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.

UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good*?. Paris: UNESCO. Retrieved March 3, 2020 from the World Wide Web http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf.

Мартина Ковачић Кузмић
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Република Словенија
Матија Јенко
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Република Словенија
Јурка Лепичник Водопивец
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Република Словенија

ИЗАЗОВИ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

Резиме

Глобализација, технолошки развој, и миграције су само неки од фактора са којима се модерно друштво суочава, као и са много својих изазова који неизбежно утичу на поље образовања. Многи аутори сматрају да је друштво, каквим га ми знамо, у току дубоке трансформације, која, прво, доводи до потребе и неопходности да се изразе знање и компетенције потребне да би се живело и радило у будућности, а друго, подстиче нове облике образовања и подучавања који треба да повећају ове компетенције. Питање је да ли школе прате ове трендове и да ли се методе подучавања крећу од традиционалних до модернијих педагошких приступа.

Циљ рада је да идентификује погледе студената Педагошког факултета Универзитета Приморска, о знању и компетенцијама које би биле неопходне за наставнике у будућности и о савременим облицима наставе који би унапредили њихов развој.

Кључне речи: *модерно друштво, глобализација, знање и компетенције, савремена настава, савремене наставне технике.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.29V
УДК 37.015.3:005.32
Прегледни научни чланак
стр. 29–46

Јасмина С. Вељковић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

УЛОГА МОТИВАЦИЈЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Да би човек успео да мотивише друге, он пре свега мора да пронађе адекватан начин да мотивише самог себе. Веома је важно знати, шта је то што мотивише људе у окружењу, да би рад са њима био успешнији. Мотивација подразумева процес покретања и усмеравања људског понашања, то је унутрашња сила која нас покреће да остваримо циљеве и задовољимо своје потребе. Већа радозналост и интересовање доприносе постизању бољег успеха на свим пољима, а посебно успеху ученика у школи. Насупрот томе, недостатак мотивације спутава да се било шта уради на квалитетнији и бољи начин. Слабија мотивација доводи до неуспеха, до тога, да човек обавља активности без амбиције и са великим потешкоћама. Проучавањем литературе жели се утврдити какву улогу има мотивација у васпитно-образовном контексту, што уједно представља и основни циљ. Такође се жели указати на значај мотивације у настави. У раду је коришћена историјска метода, као основна метода историјских истраживања и анализа садржаја педагошке документације. Један од основних задатака наставника јесте да упознају ученике са природом мотивације и укажу им на поступке којима се развија мотивација код ученика за учење. То је кључ који води успеху како наставника, тако и самих ученика.

Кључне речи: *мотивација, настава, наставници, школа, ученици*.

УВОД

Nulla dies sine linea
(Ниједан дан без потеза)

Опште је познато, да би човек успео да мотивише друге, он пре свега мора да пронађе адекватан начин да мотивише самог себе. Веома је важно сазнати шта је то што мотивише људе око нас, да бисмо успели у раду са њима. Сваки појединац суочава се са питањем мотивације, како сопствене тако

[*] jasminaduskicacile@gmail.com

и других, у различитим активностима и областима. Мотивација представља унутрашњу силу која нас испуњава покретачком снагом да остваримо циљеве и задовољимо своје потребе. Израз „мотивација" потиче од латинске речи „moves, movere" што значи: кретати се. Мотивација зависи од: личности самог ученика, социјалне средине, породичног окружења, потребе за успехом, школе, пола ученика, узраста и многих других фактора. Она може бити различитог степена изражености. Појединци се разликују како по нивоу мотивације, тако и по њеном квалитету. Мотивација је оно што покреће наставу и активности у оквиру ње. Зато је она важна у васпитно образовном раду. Она је неопходна за постизање успеха, како на било ком плану, тако и у самом процесу учења. Подстицање мотивације ученика за учење постиже се применом различитих поступака у настави и специфичном организацијом наставног процеса. Постоји унутрашња и спољашња мотивација. У самој сржи унутрашње мотивације налазе се мотив постигнућа и мотив радозналости. Први мотив се испољава у тежњи да се постигне успех у некој активности, у овом случају у учењу. Са друге стране, мотив радозналости истиче да, с обзиром на то да је свако дете по природи радознало, увек спремно да се чуди, поставља питања и поред свега тога истражује, улога и поступци наставника и васпитача јесу од великог значаја. Главни проблем који се јавља јесте на које начине мотивисати ученике да уче, како подстицати ученике у школи, кроз наставу. Данашњи ученици су најчешће незаинтересовани за наставу. Да би постигли успех у учењу, битно је заинтересовати их и мотивисати.

УНУТРАШЊА МОТИВАЦИЈА И ШКОЛСКО УЧЕЊЕ

Најгори грех наставе јесте досада
(Хербарт, Ј. Ф.)

Квалитативне разлике у процесу учења и квантитативне разлике у памћењу чињеница од стране ученика јесу резултат различитих мотивационих услова.

Истиче се да је тип мотивације за читање одређеног текста, важан фактор који утиче на избор приступа учењу и да одређује нивое исхода. Бесвик (Beswieck, 1971) истиче повезаност између радозналости и учења путем открића. Сускинд (Suskind, 1969) је указао на везу између различитих врста питања у настави и побуђивања радозналости код ученика. Розенфелд (Rosenfeld, 1971) је испитивао утицај наставника на тежње ученика. Међу истраживачима МекКлиленд (Mc Cleland, 1953) нуди неколико предлога за побољшање мотива за постигнућем: побољшање слике о себи, карактер међуљудске атмосфере, повезивање мотивације са догађајима у свакодневном животу и остале. Цвиић (1976) мотивацију ученика везује за активност наставника у појединим етапама наставног рада и организованост ученика као субјекта наставе. Пољак (Poljak, 1977) говори о наставним системима.

Говори о димензији од спољашњих до унутрашњих мотива, при томе истиче да су у вишим системима у већој мери потребни унутрашњи мотиви, јер ће ученик тек након дуготрајног напорног рада добити повратну информацију о постигнутом успеху. Филиповић (1980) наглашава мотивацију наставника и мотивацију ученика и њихову међусобну везу. Мотивација ученика обухвата: радозналост ученика; тежњу ка већим достигнућима; међусобно поверење, уважавање и испомагање у раду субјеката наставе; одговорност у раду и култури рада ученика; дидактичко-методичке процесе у настави; похвале и награде ученика и такмичење у групи, колективу и широј заједници. Блум (Bloom, 1976) истиче четири елемента инструкције у процесу школског учења: знаци, самоприлагођавање ученика, поткрепљење и корективни фидбек. Ницковић (1979) истиче да је стварање и одржавање подстицајне климе и међуљудских односа у одељењу битан услов побољшања стања у области мотивације и стимулације учења у настави. Поред њега, Филиповић наглашава колектив ученика. Сматра да се најчешће мотивација веже за полазнике и водитеље, њихове односе и колектив у коме субјекти живе и раде.

Хавелка и Андрејевић (1979) су испитивали присутност и решавање мотивацијских проблема у нижим разредима основне школе.

Утврдили су ситуације у којима опада мотивација ученика:

1) *тешкоће везане за својства задатака;*
2) *тешкоће везане за начин рада на часу;*
3) *тешкоће које искршавају у зависности од тренутне ситуације на часу или непосредно пре почетка часа;*
4) *процене наставника у којој мери проблеми у настави произилазе из: а) личног односа ученика према учењу; б) из садржинских својстава задатака којима се баве на часовима; в) из методичких решења која наставници најчешће користе; г) због деловања различитих ванпедагошких чинилаца* (Палекчић, 1985).

Поред тога што се преференције ученика разликују, могуће је утицати на формирање унутрашњих мотива за учење. Унутрашњи мотиви су више развијени код ученика, који су усвајали наставно градиво путем теоријских уопштавања. Истиче се да се квалитетним наставним процесом, може подстицати и развијати унутрашња мотивација и код ученика који имају и код оних који немају развијену унутрашњу мотивацију за учење. Унутрашња мотивација зависи од карактера успостављеног односа између спољашњих подстицаја и активности ученика. Квалитетнија настава може пробудити и развити мотивацију код ученика и кад она код њих претходно није била испољена. Основни услов је да постоји допуњавање. Познато је да предмети и наставни садржаји ученике привлаче различитим степеном заинтересованости. Мотивационе карактеристике наставних садржаја зависе од тога колико су они успешно изграђени у одређене целине. Развијајући одређене когнитивне и

образовне структуре, ученици постају унутрашње мотивисани за учење одређених садржаја. Наставни садржаји треба да представљају изазов ученицима, треба да их подстичу на даље сазнавање, на размишљање, на самостални рад и трагање, на заузимање властитих ставова. Могућност повезивања различитих приступа у решавању неког проблема јаче ангажује унутрашњу мотивацију ученика, јер у тим ситуацијама се смисао одређених проблема адекватније и дубље сагледава. Краће лекције, нарочито у почетку учења одређених садржаја, изазивају јачу мотивацију. Важно је знати и како преносити наставне садржаје, да би они васпитно-мотивационо деловали на ученике. Мотивациони ефекти наставних садржаја зависе од начина излагања. Интересантност наставних садржаја зависи од самог излагања наставника. Избор ученика показује да се мотивација за учење може побудити на следеће начине код учења новог градива: утврђивањем претходних нивоа стечених знања ученика, као основа за ново учење; слушање и памћење основних чињеница, али и постављање питања, откривање у тражењу одговора, решавањем проблема. Активнији и сложенији облици учења, утичу на развијање унутрашње мотивације за учење код ученика. Такође, приступи који укључују јачу активност ученика утичу на јаче буђење унутрашње мотивације. Интелектуална стимулација од стране наставника, односно могућност интелектуалне активности вишег нивоа од стране ученика – доприносе развијању унутрашње мотивације за учење. Унутрашња мотивација се подстиче ако се у наставном процесу инсистира на вишим нивоима знања; ако се реално и објективно оцењује испољено знање; ако се користе различити начини испитивања и проверавања. Да би спољашњи подстицаји могли утицати на побуђивање унутрашње мотивације за учење, потребно је да се они дају за коначне резултате, за уложене напоре, труд, испољено знање, манифестоване способности. Оцене се могу окарактерисати као подстицаји који су повезани са буђењем унутрашње мотивације за учење. Мотивациони ефекти оцена зависе и од начина како ученик процењује ефекте добијених оцена, односно због чега их је добио. Унутрашња мотивација је повезана са квалитетом наставног рада, који је у великом степену повезан са карактером односа наставник-ученик. Успех ученика, односно степен и карактер унутрашње мотивације ученика, зависи и од тога у каквом се колективу, односно школи, ученици налазе. Од наставника зависи да ли ће настава бити стереотипна или инвентивна и стваралачка, што је у најужој вези са карактером мотивације ученика. Од природе наставних процеса и од критеријума његових исхода, зависи и карактер мотивације који се у том процесу побуђује и развија. Уколико се у наставном процесу инсистира на нижим нивоима стицања знања и уколико се у фази испитивања и проверавања знања ученика, превише обраћа пажња на памћењу наученог, утолико ће и постојати потреба за спољашњом мотивацијом. Маркс (Marks, 1967) истиче да се на младе може утицати подстицајем њихове мотивације и унапређивањем њихових потенцијала. Спољашње подстицаје треба усмеравати ка унапређивању потенцијала ученика, односно ка развијању унутрашње мотивације за учење, напредовањем и стваралачким деловањем. Унутрашња мотивација се мора

сагледати у склопу целокупних активности односа у школском учењу. Мотивација за учење усмерава ученике на квалитетније приступе школском учењу. Може се јавити понекад да су односи између наставника и ученика директно условљени недостатком стваралачког односа наставника према својим обавезама у процесу школског учења.

УТИЦАЈ УНУТРАШЊЕ МОТИВАЦИЈЕ НА ПОСТИГНУТЕ РЕЗУЛТАТЕ У ШКОЛСКОМ УЧЕЊУ

Мотивација јесте један од основних услова добрих резултата у настави. Ученици који показују већи степен радозналости постижу боље успехе на тестовима школског постигнућа, у односу на оне ученике који показују нижи степен радозналости. Истиче се значајна веза између мотивације, општих способности и успеха у школском учењу. Исти ниво развијености општих способности, уз различито развијену мотивацију, даваће и различите резултате у школском учењу. Мотивација је, један од услова за активирање способности, односно когнитивниих процеса и структура којима се остварује процес усвајања знања. Процес школског учења представља присутан фактор који може да истакне однос мотивације и школског исхода. Када се сагледава повезаност између унутрашње мотивације и услова у настави, може се истаћи да процес школског учења, већим делом није усмерен на подстицање и развијање унутрашње мотивације код ученика. Мерење мотивације може помоћи да се открије индивидуална мотивациона структура личности ученика, да се осветли рад наставника и школе у целини. Претпоставља се да се снага унутрашње мотивације у школском учењу мења у зависности од тога како се схватају исходи школског учења, односно колико се унутрашња мотивација повезује са остваривањем циљева школског учења. Ефекти унутрашње мотивације јесу краткорочни и одложени, односно јављају се често знатно касније у свом пуном значењу. Посебно се истиче значај унутрашњих мотива на исходе школског учења. Кроз утицај унутрашње мотивације преплиће се и утицај интелигенције. Мотивација утиче на постизање бољих резултата, али и постизање добрих резултата делује повратно на буђење и јачање унутрашње мотивације за учење. Она, такође утиче на формирање одређених квалитета личности.

ПЕДАГОШКИ И ДРУШТВЕНИ ЗНАЧАЈ ПОДСТИЦАЊА УНУТРАШЊЕ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ

Унутрашња мотивација је основа за подстицање и развијање креативних потенцијала личности. Свака теорија васпитања и образовања полази више или мање од одређеног схватања природе мотивације. Значајно је истаћи уску везу између циљева васпитања и образовања уопште и циљева и задатака школе, односно школског учења и унутрашње мотивације. У различитим одређењима свестрано развијене личности се наглашава значај унутрашње мотивације. Васпитање слободне и стваралачке личности је повезано са побуђивањем унутрашње мотивације. У неким истраживањима је утврђено да ученици који постижу слаб успех у школи истовремено имају и проблеме у понашању. То су истовремено и ученици који показују и низак степен мотивације за учењем. Велики је значај мотивације и за васпитање уопште. Значајна је њена улога за адекватно реаговање личности на психолошке стресове. Унутрашња мотивација јесте прожимајући квалитет личности, који се не може развијати и формирати независно од других способности и особина личности.

У зависности од тога која врста мотивације доминира у процесу школског учења, може се говорити о величини и карактеру њеног значаја у школи. Што је процес учења на вишем квалитативном нивоу, већа је могућност утицаја унутрашње мотивације на резултате у школском учењу. Доказано је да ученици који имају развијену унутрашњу мотивацију за учење су мање осетљиви на колебања у квалитету наставног рада, што значи да они могу да постижу добре успехе и када је квалитет процеса учења на доста ниском нивоу и обрнуто. Утврђено је да је даљи развој самоуправљања ученика и наставника повезан и са подстицањем унутрашње мотивације. Формирање, подстицање и развијање унутрашње мотивације јесте под утицајем ширих фактора, како у школи тако и изван ње. Одговорност за подстицањем и развијањем унутрашње мотивације за учење код ученика не ослања се само на школу, већ и на друштво у целини. Та одговорност проистиче из великог друштвеног значаја развијене мотивације за учење, са једне стране и у великом значају друштвених услова за развој унутрашње мотивације, са друге стране. Ученици који имају развијену унутрашњу мотивацију за учење, формирају онај став према учењу и раду који од њих друштво очекује, а што са своје стране омогућава да они успешно обављају не само своје радне него и друге функције. Велики је утицај породице на развој мотивације за учење код ученика. Претпоставља се да одређени друштвени услови утичу на стварно испољавање, интензитет, као и на карактер и њен смер код ученика (Палекчић, 1985).

УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА И МОТИВАЦИЈА

Приликом учења језика, а који често може бити и незанимљив и напоран процес, жеља која нас покреће може имати кључну улогу. Без довољне мотивације, чак и најсјајнији ученици не могу да постигну добре резултате. Мотивација је један од најзначајнијих фактора у успешном овладавању новим језиком. Бити мотивисан значи бити покренут на неко деловање. Мотивисана особа је она која снажно усмерава своје понашање према одређеном циљу. Количина мотивације може да буде иста, али природа и фокус мотивације се разликују. Према извору мотивације јавља се основна подела на *интринзичну* – ону која потиче од саме особе, без спољашњих утицаја и на *екстринзичну* – мотивисану спољашњим стимулансима. Интринзична мотивација је све оно што нас изнутра наводи на неку активност и одређује њен смер, интензитет и трајање. Карактеришу је радозналост, заинтересованост за саму активност, жеља да се зна и разуме и задовољство због знања које се стиче у процесу учења, доживљај успеха и сопствене компетентности. Код интринзичне мотивације жеља за успехом и уживањем у изазову су независни од могућих социјалних и материјалних добитака. Интринзична мотивација се остварује под дејством биолошких или психолошких структура. Особа је интринзично мотивисана када осећа интересовање према задатку који ради, као и када задовољство које се стиче у том процесу постаје главни мотивациони фактор.

За висок ниво интринзичне мотивације, неопходно је задовољење потребе за компетенцијом и аутономијом. Учење под утицајем унутрашње мотивације се огледа у трајности памћења и квалитету усвојености садржаја. Екстринзична мотивација јесте све оно што нас споља наводи на активност и одређује њен смер, интензитет и трајање. Ова врста мотивације може бити различитог типа.

Постоје два утицајна модела мотивације у учењу страног језика:

1) *друштвено-образовни модел*;
2) *процесни модел*.

Према Гарднеровој теорији, мотивацију чине четири компоненте:

1) *циљ учења*;
2) *интензитет мотивисаности*;
3) *жеља да се језик научи*;
4) *ставови према чину учења и према језику* (Петковић, 2011).

ТЕОРИЈЕ МОТИВАЦИЈЕ И ЊИХОВО ПРОЦЕЊИВАЊЕ

Неке спољашње теорије мотивације захтевају анализу фактора попут перцепције, очекивања, вредности као и њихове интеракције. Оне се називају процесом теорија мотивације. Најзначајније од њих јесу:

1. *Адамсова теорија праведности*;
2. *Врумова теорија очекивања*;
3. *Портер-Лоулеров модел очекивања* (Петковић, 2011).

Заједничко овим теоријама је изражено очекивање људи да ће њихово остваривање циљева довести до одређених ефеката.

Адамсова теорија праведности полази од претпоставке, да људи обављају одређене активности очекујући неку врсту награде. Активност која се обавља он назива *инпут*. Награда за *инпут* се назива *аутпут*. Уколико особа има осећај да је њен инпут адекватно награђен аутпутом, постаје задовољна и мотивисана да настави са истом количином инпута. Међутим, ако особа има утисак да уложени инпут надмашује *аутпут*, постаје демотивисана.

Теорија Виктора Врума – Врум процес мотивације посматра као когнитивни процес у којем појединац рационално и слободно одлучује да ли ће и које ће понашање предузети у зависности од његових процена тих понашања. Основне појмове ове теорије Врум дефинише као *валенцу*, *инструменталност* и *очекивање*. То значи, да се мотивација повећава уколико су сва три елемента висока, а смањује се смањењем сваког појединачног елемента.

Портер – Лоулерова теорија тврди да особа треба да поседује извесне одговарајуће способности, као и да разуме захтеве после кога би уложила труд и остварила жељени ниво постигнућа. Још једна теорија битна за спољашњу мотивацију јесте *Локова теорија постављања циљева*. Она полази од претпоставке да људи планирају своје поступке и понашају се у складу са својим плановима.

ИНТЕГРАТИВНА И ИНСТРУМЕНТАЛНА МОТИВАЦИЈА

Интегративна мотивација као оријентација за учење језика постоји онда када особа жели да научи што више, да се у одређеној мери приближи или идентификује са културом циљаног језика. Интегративна мотивација је релевантна пре свега за досељенике који уче језик земље у коју су се доселили. Она одражава циљ за учење језика због интересовања преме другој говорној заједници. Ученици који изаберу интегративну мотивацију уместо инструменталну, као опис своје мотивације за учење језика показују виши ниво интензитета мотивације.

Инструментална мотивација односи се на жељу ученика да научи језик, како би остварио неки циљ попут добијања посла, побољшања личне културе, напредовања у каријери. Инструментална мотивација може бити веома јаког интензитета и често је јача од интегративне мотивације. Ученик може истовремено бити и интегративно и инструментално мотивисан, јер једна не искључује другу. Од кључног значаја не мора бити инструментална или интегративна мотивација, већ мотивација која се снажно развија у току процеса учења. Јавља се пет могућности које некога могу да мотивишу да учи страни језик:

1) *ради личне културе*;

2) *ради евентуалног наставка студија у иностранству*;

3) *због посла*;

4) *из задовољства*;

5) *због лепоте самог језика* (Петковић, 2011).

Јулкунен је спровео истраживање чији су узорак били средњошколци у Финској. Ту се наглашава важност разреда, разредног окружења и тежине задатака који се дају ученицима и који утичу на мотивацију за учење енглеског језика.

Најбоље резултате показала је кооперативна ситуација учења, где ученици у решавању задатака нису подељени према знању. Ученици су најбоље били мотивисани када су добијали задатке отвореног типа.

Ученици који виде себе као чланове своје изворне групе и са њом имају снажну везу, који такође сматрају да релативни статус те групе подлеже променама и да је етнолингвистичка виталност групе висока, остварују слабије резултате у учењу страног језика (Милошевић, 2019).

КАКО МОТИВИСАТИ УЧЕНИКЕ?

На пад или пораст мотивације могу утицати како спољашњи тако и унутрашњи фактори. Унутрашњи фактори односе се на индивидуалне карактеристике ученика, њихова интересовања, одговорности, труд који улажу, однос према успеху. Спољашњи фактори тичу се атмосфере у учионици, атмосфере у групи, наставника, тежине задатка. Уколико особа не разуме како то што учи води остварењу циља, мотивација ће изостати. Ученици који су мотивисани да уче језик само да би избегли неуспех, ретко постигну више од задовољавајућег минимума знања. Због тога је важно хвалити их и награђивати уз подсећање, да од онога што науче највише могу имати користи они сами.

Ноелс, Пелетиер, Клемент и Валеранд спровели су истраживање под називом „Зашто учиш страни језик?" и „Оријентације мотивације и теорија самоодређивања". Истраживањем се тежила утврдити корелација између

мотивационих типова и разних оријентација у учењу страног језика, као што су путовања, пријатељство, знање и инструментална оријентација.

Добијени резултати показују да:

1) слаба мотивисаност код ученика (студената) постоји, али је незнатна у односу на значајност унутрашње и спољашње мотивације за учење страног језика;
2) инструментална оријентација и спољашња регулација су снажно повезане;
3) путовања, пријатељство и знање су повезани са идентификованом регулацијом и унутрашњом мотивацијом (Милошевић, 2019).

МОТИВАЦИЈА НАСТАВНИКА

Мотивација наставника огледа се у жељи наставника да се прилагоди самом педагошком процесу. Због тога је атмосфера у учионици веома важан фактор у мотивацији наставника. Мотивација наставника требало би да буде све оно што наставника чини срећним, задовољним, посвећеним и преданим, инспиришући га да да свој максимум у наставном процесу, од чега имају велике користи и ученици и само друштво. И наставници могу бити интринзички и екстринзички мотивисани. О *интринзичкој* мотивацији је реч када је наставник мотивисан жељом да успе, да буде што бољи, када воли свој посао и ужива у њему. *Екстринзичко* мотивисани наставници мотивисани су платом, титулама и похвалама (Петковић, 2011).

Циљ једног од спроведеног истраживања био је да се испита мишљење наставника о томе колико је важна мотивација за учење, на које све начине се може подстицати у настави, као и о њеном значају за постигнуће ученика. Спроведена је анкета у којој је учествовало педесет и девет наставника основних школа на подручју града Новог Сада, 2018. године.

Добијени резултати истраживања истичу следеће:

1) наставници виде мотивацију као покретачку снагу за стицање знања, за учење и напредовање ученика;
2) наставници углавном користе похвале и охрабрења, различите методе и технике поучавања, наставна средства, као и различите врсте истраживачких активности ученика;
3) међу ученицима преовладава највише спољашња мотивација, истичући да су родитељи ти који више подстичу код своје деце ову врсту мотивације, док наставници акценат више стављају на унутрашњу.

Такође, резултати овог истраживања су показали да наставници истичу важност своје улоге у развоју и одржавању мотивисаности ученика. Према мишљењу испитаника, разредна клима која је погодна за развој мотивације јесте она у којој се подстиче толеранција, међусобно поштовање и сарадња, као и она у којој ученици имају слободу да постављају питања и да започну разговор без икаквог притиска или неугодности (Томчић и Момчиловић, 2018).

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ

Разумевање човекове природе и мотивације

Још једно карактеристично схватање о природи мотивације, проистекло је из гледања на човека као на механички систем. Тумачење мотивације настало је под утицајем Дарвиновог схватања човека као „животиње". Тиме се човеково понашање покушало објаснити моделима понашања животиње. Сматрало се да у основи људских покретача стоји одређен број биолошких мотива и да они условљавају човеково понашање и активност. Целокупна мотивација сводила се на објашњење основних нагона и њиховог задовољења. У прву групу Маркс (Marks, 1976) убраја поробљивачке потребе, а у другу групу праве човекове потребе, које човека ослобађају, које му омогућавају да оствари потенцијалне могућности за стваралачко друштвено деловање, да човек оствари себе као људско биће. Маркс увек истиче људски и друштвени карактер потреба. Он на многим местима истиче основне потребе. Самоостварење човека се истиче као основна потреба. Оно што мотивише личност јесте човекова потреба да се оствари као личност. Како човек стваралачком делатношћу остварује и своју генеричку суштину, у том снажном односу према природи и друштвеној средини формира се и његова мотивација. Мотивација има своје изворе у емоционалним, вољним и интелектуалним функцијама човека. Мотив се најчешће одређује као покретач акивности. Сам процес покретања, одржавања и усмеравања активности назива се мотивација. У учењу учествују скоро сви потенцијали личности. Истиче се да је мотивација један од основних услова добрих резултата у настави. До знања се долази уколико ученици и студенти желе и хоће да савладају и усвоје одређено градиво. Настава и учење могу да остваре жељене резултате само ако су свестрано мотивисани у току целог процеса формирања личности. Мотивација је значајан фактор и при активирању способности и особина личности које учествују у учењу. Она често не делује директно на учење, већ индиректно, преко појачане пажње, већег интересовања, уложених напора и веће спремности за савлађивање бројних препрека које стоје на путу остварењу циља учења. Тако да, од самог квалитета мотивације зависи у великој мери ефикасност и квалитет резултата учења. Степен и квалитет искоришћености интелектуалних потенцијала личности у највећој мери зависе управо од снаге мотивације, што је необично значајно за

школско учење и радну успешност. Највеће тешкоће произилазе из сложености људске мотивације. При мерењу мотива треба водити рачуна:

1) *да је мерење мотива могуће само на основу прикривених посредника, који се откривају у несвесном понашању личности*;
2) *да се о снази мотива закључује на основу испољеног понашања. Међутим, постоји велики број испољавања које мотиви изазивају*;
3) *да дејство мотива никад није појединачно, већ се њихов утицај јавља са другим мотивима. Последице различитих мотива могу бити сличне*;
4) *да само мерење изазива промену код мотива и његовог утицаја* (Булајић, 1990).

Обавеза и морање имају значајну мотивациону снагу. Бројни су примери који показују да добровољно многе послове не бисмо никада урадили. Учење није тако забавно, привлачно и много интересантно, па се унутрашњи мотиви морају комбиновати са спољним притисцима. За потпуније упознавање мотивације учења одраслих, потребно је утврдити мотиве због којих одрасле особе улазе у процес образовања, као и мотиве због којих не улазе у процес образовања.

Жеља за стручним усавршавањем и жеља за даљим напредовањем у раду и звању најизраженији су мотиви веома успешних студената, а за мање успешне основни мотив за студирање био је захтев њихове радне организације. Веома успешни студенти желе да постигну значајно бољи успех од мање успешних. Код успешних студената изражен је висок степен слагања између оног што желе да постигну и онога што сами планирају. Веома успешни студенти имају изразито боље интелектуалне способности од оних који су мање успешни. Успех у школи знатно зависи од развијености и нивоа интелектуалних способности за учење. Палекчић (1985) је посебну пажњу посветио утврђивању односа између одговарајућих фактора у извођењу и организацији процеса школског учења и унутрашње мотивације, са једне стране и анализи односа између унутрашње мотивације и успеха ученика, са друге стране. Основни резултати до којих је Палекчић дошао јесу:

1) *садржај унутрашње мотивације испољавају; мотив радозналости, мотив за постигнућем и ниво аспирације*;
2) *ученици са развијенијом унутрашњом мотивацијом поседују следећа својства: већи количник интелигенције, виши ниво апстрактног мишљења, савесност, непоколебљивост, озбиљност*;
3) *постоји значајна повезаност унурашње мотивације и неких породичних варијабли*;
4) *развоју унутрашње мотивације доприносе мишљења ученика о пожељним начинима организовања извођења и процеса школског учења* (Булајић, 1990).

Они указују на то да се квалитетнијим наставним радом утиче на развој мотивације личности.

Под мотивацијом у току школовања, Цвиић (1980) сматра да треба приписати организацији рада, положају ученика у настави, али и ученицима, њиховим родитељима и социјалној средини. Стечене или социјалне мотиве личност формира у току учења, развитком у социјалној средини.

Разлике се јављају због различитих социјалних средина у којима су настала. Мотивација је један од најзначајнијих чинилаца људске активности, па и активности у ситуацији учења.

Значи да је мотивација, са једне стране одређена, карактеристикама циљева, а са друге стране, особинама личности, значајним за процену. Појединац ће бити мотивисан за неко понашање пре свега ако процени да је у стању да га и изврши. Појединац тежи да сазнања буду логички повезана и усклађена и та (не)усклађеност између сазнања представља врло снажан извор мотивације у свакодневном животу. Човек кроз процес мотивације тежи остварењу својих људских потенцијала, да развија и реализује бројне способности. Мотивационо понашање је усмерено ка будућности, новим потребама и циљевима.

На запослене који су потпуно мотивисани и поступају по својој властитој вољи, често са стране гледају као на „самовољнике". Ако неко може да мотивише, онда тај може и да демотивише. Важно је да човек не дозволи да га други подвргну „мотивисању". Ако сам преузме одговорност за своју мотивацију, неће се препустити демотивисању околностима и другима (Sprenger, 2000).

У настави се долази до одређених резултата, који се изражавају кроз категорије „успех" и „неуспех". *Школски успех* се може дефинисати као ниво остварења васпитно-образовних задатака школе који се мери и изражава оценом. Оцењивање има и мотивациону функцију. Оцена представља довољно јак мотив да би се ученик за њу борио. Занемаривање, запостављање или непридавање значаја оцењивању, значи запостављање једне од његових кључних функција, а то је подстицање целокупног развоја личности ученика. Настава и активности везане за наставу, као и понашање наставника и њихова очекивања од ученика, сматрају се најчешћим предзнаком слабог успеха у школи. Према Блуму, на школски успех, утичу: когнитивне карактеристике, афективне карактеристике и квалитет наставе.

Подршка наставника је опажена као најјача подршка у постигнућу ученика, затим подршка родитеља и на крају вршњака. Подршка наставника и родитеља директно се одражава на постигнуће ученика. Позитивна интеракција са наставницима и вршњацима утиче на бољу мотивацију за учење.

Постигнуће ученика је боље када наставник:

1) *наставу сматра темељом своје професионалне улоге*;

2) *од ученика очекује савладавање градива*;

3) *највише времена посвећује академским активностима.*

Позитивна клима у одељењу може имати важну улогу у предупређивању школског неуспеха.

НЕУСПЕХ У ШКОЛСКОЈ КЛУПИ

Уколико ученик не постиже успех у складу са својим способностима, за њега се може рећи да је неуспешан или неадекватно успешан. Неуспех је истакнут и као синоним за појам ненапредовање и односио се на ученике који не иду упоредо са својом узрасном групом у школском раду. За идентификовање неуспешних ученика као процедура може да буде примењено и номиновање.

Типови неуспешних ученика

Окоњ говори о неуспеху као о последици нарушавања односа између ученика, наставника и спољашњих услова, односно као последици неусклађености између могућности ученика и захтева који се пред њим постављају. О неуспеху у школи може се говорити као о континуираном или дисконтинуираном процесу, ако се континуитет успеха одреди као сталност, непрекидност, задржавање успеха ученика током школовања, како на општем плану тако и из појединачних предмета. Дудал и Коланђело описују три теме које су у основи дефиниција о даровитим неуспешним ученицима:

1) *неуспех је разлика између потенцијалног постигнућа и актуелног постигнућа*;

2) *неуспех је разлика између предикованог и актуелног постигнућа;*

3) *неуспех је пропуштање да се развије и користи сопствени потенцијал* (Шарановић-Божановић, 1980).

Један од начина идентификације неуспешних ученика јесте примена тестова интелигенције. Неуспех ученика се истиче као последица ученикове лењости, немотивисаности и недовољног залагања. Један од најадекватнијих путева превазилажења неуспеха, јесте управо пут изучавања наставе као водеће делатности. Питање неуспеха, односно успеха ученика везује се за следеће: да ученик буде пажљив, да схвати задатке, да пита, да покаже интересовање, истрајност. У зависности од критеријума оцењивања варира и проценат

неуспеха. Ту се јављају и узроци неуспеха, односно два нивоа изучавања: *теоријски* и *практични* (Шарановић-Божановић, 1980).

Према Славину (Slavin, 1963) неуспешни ученици могу се сврстати у пет група према једном од следећих узрока:

a) *неправилан однос према учењу*;

b) *тешкоће у усвајању наставног градива, повезане са оним што се обично назива недостатак способности*;

c) *неправилно формиране радне навике и начин учења*;

d) *незнање да се учи*;

e) *недостатак сазнајних интересовања* (Малинић, 2009).

Успешни и неуспешни ученици се разликују према стиловима учења. Начин на који неко учи назива се *стил учења* и он се развија кроз интеракцију наследних и срединских фактора.

Могућност кретања на часу, насупрот пасивном седењу, може бити подстицајна за даљи рад и учење. Рад на мотивисању неуспешних ученика показао је да деловање саветника има најбоље ефекте у области мотивације за постигнућем. Укљученост родитеља је опажена као значајан фактор у превенцији и санацији неуспеха ученика. У многим мотивационим моделима, напредак у учењу и побољшање оцена виђени су као ученикови жељени исходи. Надзирање ученичких циљева, побољшање контакта времена наставника и ученика и употреба групних кооперативних техника утичу на смањење броја неуспешних ученика. Наставниково понашање које поспешује успех ученика подразумева: издвајање времена за упознавање ученика, фокусирање на позитивне особине ученика, подржавање веровања у ученикове способности и истраживање у смислу одређивања начина функционисања одељења. Кооперативно учење има јаке позитивне ефекте на постигнуће. Наставник који јасно изражава своја очекивања и који охрабрује и награђује залагање и напор у учењу, значајно подстиче мотивацију за учење свих, а посебно неуспешних ученика. Наставници могу поспешити мотивацију ученика ако им допусте да осећају да имају контролу над сопственим учењем. У циљу подстицања мотивације, школско учење би требало да буде интересантно, стимулативно и изазовно (Малинић, 2009).

Хартер (Harter, 1981) разликује пет димензија које чине мотивацију, при чему се посебно дефинишу унутрашња и спољашња мотивација.

У *унутрашњу мотивацију* спадају:

a) *бирање изазова*;

b) *радозналост*;

c) *независно савладавање проблема*;

d) *независно размишљање*;

e) *унутрашњи критеријуми за успех*.

У *спољашњу мотивацију* спадају:

a) *бирање лаких активности*;

b) *рад због оцене*;

c) *зависност о наставнику у савладавању проблема*;

d) *зависност о наставниковом мишљењу*;

e) *спољашњи критеријуми за успех* (Топалов, 2011).

Мотивација је ментални „покретач", који укључује циљ, уложени напор, жељу и уживање у задатку. Све четири компоненте су активне уколико је ученик „заиста мотивисан". Природа задатака, начин оцењивања, награђивање, мера аутономије која се ученицима омогућава, одређују ученичку мотивацију. Циљ представља незаобилазан корак у редоследу мотивисаног деловања. Процесни модел представља покушај синтезе неколико различитих теоријских приступа и постулата у циљу описа једног крајње сложеног и вишезначног појма као што је то мотивација (Топалов, 2011). Историја настанка појмова мотивације је дуга. Када је наставник центар у васпитно-образовном раду, онда он укључује средства спољне мотивације, а ако је више у центру ученик, онда се тежи ка томе да се оживе унутрашњи мотиви. Организам мора бити мотивисан да би учио, да се у учењу најбоље напредује ако је субјект мотивисан да учи, те тако мотивација је битан услов учења. Мотивација је основа за садашње понашање ученика. Мотивационе разлике узимају се све више у обзир приликом тестирања у школама, нарочито у покушајима да се лече они ученици који подбацују у свом успеху. Ученик може бити мотивисан различитим потребама. Те потребе доминирају учениковим понашањем, али не морају увек да делују на појачавање школског учења. Ученик који је мотивисан усваја оно што он учи брже од онога који није мотивисан. Одговарајући мотиви за учење укључују и опште и специфичне, као на пример, жељу да се учи, потребу за постигнућем и жељу за одређеном наградом или жељу да се избегне кажњавање. Добра разредна атмосфера, у којој је сваки ученик прихваћен од свог колектива, много помаже бољој мотивацији учења. Такође и такмичење увек делује мотивационо на све ученике. Онај ко се успешно такмичи осећа разне врсте социјалних признања и одређене видове сигурности. Наставници који желе да негују такмичење у разреду морају бити свесни и тешкоћа које се у вези са њим могу јавити. Потребно је такође одредити који задаци треба да се остваре такмичењем. Такмичење са другима је јака мотивација за оне ученике који по свом појму о себи и по својим структурама потреба траже, жељни су статуса и потврђивања. Деца могу различито запазити и осећати вредности похвала и покуда. Похвала олакшава постигнуће код ученика. Оно што се истиче јесте да су мотиви и интереси најтешње повезани. *Интерес*

се може одредити на основу активности које ученик бира у свом животу и којима је ангажован. Навијање ученика у разреду за оцене смањује мотивационе ефекте наставног рада (Ракић, 1970). Кључ делотворног награђивања јесте да се то чини на начине који подржавају ученичку мотивацију за учење који их не подстичу на закључак да се у активностима ангажују само да би зарадили награде (Brofi, 2015).

ЗАКЉУЧАК

Мотивацији за учење треба посветити посебну пажњу како би резултати у учењу били бољи и ученици били више мотивисани за учење. Да би наставници постигли ефекте примењивањем одређених мотивационих поступака у пракси, мора да постоји и заједничко разумевање самог појма мотивације. Потребно је да се ускладе очекивања и ученика и наставника у погледу деловања поступака, на тај начин би се избегла смањена мотивација за учење код ученика, а самим тим и одбојни став према наставним активностима, садржајима и школи уопште. Такође је важно да се успостави сарадња између наставника и ученика, у циљу да се ученици упознају са различитим начинима и облицима рада у настави, упознати их са самом природом мотивације и тиме какву она улогу има у процесу образовања. Указати им на поступке којима се развија мотивација код ученика за учење. То је кључ који води успеху како наставника, тако и самих ученика.

Литература

Булајић, Н. (1990). *Мотивација за учење*. Београд: Војноиздавачки и новински центар.

Brofi, Dž. (2015). *Motivating students to learn*. Beograd: Clio.

Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милошевић, И. (2019). Оцене и ставови ученика као фактори мотивације за учење страних језика. У М. Кундачина (ур.): *Учење и настава* (305–320). Београд: КЛЕТ, друштво за развој образовања.

Палекчић, М. (1985). *Унутрашња мотивација и школско учење*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петковић, А. (2011). *Учење страних језика и мотивација.* Београд: Задужбина Андрејевић.

Ракић, Б. (1970). *Мотивација и школско учење*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Sprenger, R. (2000). *Načelo samoodgovornosti, putevi ka motivaciji*. Beograd: P. S. „Grmeč", Privredni pregled.

Томчић, Л. и Момчиловић, М. (2018). *Потицање мотивације за учење из перспективе наставника*. Свеучилиште у Ријеци, Филозофски факултет.

Топалов, Ј. (2011). *Мотивација у настави страног језика*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Шарановић-Божановић, Н. (1980). *Могућност утицаја на когнитивни развој ученика који показују неуспех*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Jasmina S. Veljković
University of Niš, Faculty of Philosophy

THE ROLE OF MOTIVATION IN THE SCHOOL SYSTEM

Summary

In order for a person to motivate others, he must first find an adequate way to motivate himself. If we want to make the work with other people more successful, it is very important to know what motivates people in the environment. Motivation involves the process of initiating and directing human behavior, it is an internal force that drives us to achieve our goals and meet our needs. Greater curiosity and interest contribute to achieving greater success in all fields, and in particular the success of students in school. In contrast, lack of motivation impedes anything to be done in a better way. Poor motivation leads to failure, to the extent that one performs activities without ambition and with great difficulty. Studying the literature aims to determine what role motivation plays in the educational context, which is at the same time the basic goal. It also wants to point out the importance of motivation in teaching. The paper used the historical method as the basic method of historical research and analysis of the contents of pedagogical documentation. One of the basic tasks of teachers is to familiarize students with the nature of motivation and to teach them the procedures that develop motivation for students to learn. This is the key to the success of both the teacher and the students themselves.

Keywords: *Motivation, Teaching, Teachers, School, Students*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.47M
УДК 37.091.212.7
Изворни научни чланак
стр. 47–62

Јелена Ж. Максимовић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Јелена С. Османовић Зајић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ПРЕВЕНЦИЈА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ: ТЕОРИЈСКИ И ПРАКТИЧАН ПРИСТУП[**]

Апстракт: Теоријском анализом фактора школског неуспеха и емпиријским испитивањем, на свеобухватан и интердисциплинаран начин, покушали смо да истражимо овај комплексан проблем који је константно присутан у наставном процесу, и уједно укажемо на значај систематског рада на његовом предупређивању и превенцији. Контекст проблема истраживања је емпиријског карактера и односи се на испитивање главних фактора школског неуспеха. Испитане су саморефлексије ученика о: 1. породичним односима, 2. наставним плановима и програмима, 3. мотивацији за учење и 4. наставним методама и садржајима као могућим факторима школског неуспеха. Специфичне хипотезе постављене у истраживању се односе на постојање статистички значајне повезаности саморефлексија ученика о факторима школског неуспеха са постављеним независним варијаблама истраживања: разред ученика ($p < 0,05$) и школски успех ученика ($p < 0,05$). У истраживању је коришћен survay истраживачки метод са техником скалирања. Истраживањем је обухваћено 235 ученика основних школа на територији југа Србије, у школској 2019. години. Резултати показују да се факторском анализом из скале процене Ликертовог типа конструисане за потребе истраживања издвајају 4 фактора важна за истраживање школског неуспеха: породица, план и програм, мотивација, наставне методе и садржаји. Поступком факторске анализе екстраховани су главни фактори школског неуспеха који су доведени у корелативну везу на нивоу статистичке значајности са саморефлексијама ученика. Резултати истраживања указују на теоријски и практичан значај проблема школског неуспеха, самим тим представљају добро полазиште и подстицај за даљи истраживачки рад.

Кључне речи: *школа, ученик, саморефлексија, неуспех, фактори, предупређивање*.

[*] jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

[*] jelena.osmanovic.zajic@filfak.ni.ac.rs

[**] Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” број 179036 (2011–2020), чију реализацију финансира Министарство за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије.

УВОД

У зависности од друштвено-историјских токова и околности, схватање појма неуспеха се мењало, али су се мењали и критеријуми за његово одређивање, при чему је свако друштво постављало циљ да буде што успешније. Проблем школског неуспеха је комплексно и динамично питање од великог друштвеног значаја и чини се, актуелнији него икада. Школски неуспех последица је нарушавања међусобних односа између наставника, ученика и услова спољашње средине и из тог разлога је увек изнова потребно његово расветљавање са педагошког, психолошког, социолошког, али и других аспеката. Од изузетног је значаја утврђивање фактора који доводе до неуспеха и разрађивање модела његове превенције и сузбијања. У циљу свега овога, неопходно је определити се за стратегију педагошког деловања која ће на прави начин дијагностификовати узрочно-последичне везе неупешности.

ФАКТОРИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Појам неуспеха, сам по себи, веома је широк и распрострањен због изузетно великог броја каузалних веза и испреплетаних односа. Веома је важно осврнути се на значај поимања успеха као генерално пожељне друштвене вредности и неуспеха, као његовог антипода, а самим тим и школског неуспеха, као једне његове компоненте. Проблем неуспеха је присутан у васпитно-образовној пракси, па је његовом проучавању неопходно прићи са више аспеката, интердисциплинарно и мултидисциплинарно, како би овај феномен од општедруштвеног значаја био сагледан свеобухватно или се бар у тој намери покушало новим истраживањима.

Неуспех ученика се дефинише као последица једног или више узрока, које треба истражити, имајући у виду један сложени систем различитих узајамних утицаја личности ученика и особености услова у којима се она развија (Šaranović-Božanović, 1984). Школски успех ученика зависи у великој мери од међусобно повезаних и комплексних чинилаца које можемо тражити у друштвено-економским; биолошко-соматско-психолошким и узроцима педагошког и психолошког карактера (Grandić, 2004; Maksimović, 2008). Када говоримо о факторима школског неуспеха, истичу се наставници и школа који утичу на постигнућа ученика (Nye, Konstatopoulos, Hedges, 2004), затим утицај наставника уопште (Goldhaber & Anthony, 2003) и фактори на нивоу школе у смислу величине школе и одељења који могу утицати на постигнућа ученика (Munoz & Chang, 2007). У том контексту, факторе школског неуспеха Ђелпи (Đelpi, 1976) види у домену школе и школских структура, у виду недовољног броја учионица, ограниченог школског времена, неспособности и неспремности наставника, недостатку наставног материјала.

Непостизање задовољавајућих образовних резултата директно је условљено наставним програмом, тј. преопширним наставним градивом, оптерећеношћу обимом и тежином градива, начином презентовања градива, наставним методама и тиме – неусвајањем садржаја (Bakovljev, 1982; Kumar-Kalhota, 2013; Maksimović, 2009; Matejević, 1994; Pešikan, 2013), па на основу тога, можемо рећи да су неуспешни ученици они који у довољној мери и у одређеном временском року не савладају наставно градиво. Добра дидактичка обликованост, димензионираност, карактеристике, квалитет садржајне повезаности уџбеника, комбиновање са образовном технологијом ради успешног образовања ученика помаже у томе да они могу директно комуницирати са уграђеним садржајем без посредовања наставника и свакако доприноси успешности ученика (Maksimović, 2009; Plut, 2003; Poljak, 1980).

Посматрање неуспеха као еквивалента појму ненапредовања и посматрања опадања постигнућа у учењу, несклада између очекиваног и оствареног постигнућа ученика, неусклађености могућности ученика и захтева који му се постављају, као и пада одређеног нивоа знања, проналазимо код разних аутора (Đorđević, 1990; Maksimović, 2009; Šaranović-Božanović, 1984; Thruman & Wolfe, 1999). Интересовање за факторе школског постигнућа представља једно од доминантних подручја психологије образовања и сасвим је разумљиво када се има у виду да школска постигнућа заправо представљају најпрепознатљивију меру квалитета образовања (Đigić, 2012).

Узрок неуспеха може бити страх од школе који подносе и доживљавају ученици у почетним разредима основне школе. Учениково понашање је условљено стилом, начином испитивања и оцењивањем (оценом) наставника и личним карактеристика наставника као оцењивача (Krneta, 2000; Maksimović, 2009; Matijević, 2004). Личност наставника може бити од пресудног значаја у оцењивању (Đorđević, 1990), па тако оцене неретко дају искривљену слику, нетачне и непотпуне процене о постигнућу ученика. Улога праћења и оцењивања у настави мора бити у функцији систематског праћења и напредовања ученика, а не само њиховог рангирања (Radulović, 2016), јер школске оцене итекако могу бити непоуздано и лоше дијагностичко, али и прогностичко средство (Grgin, 1986). Проблем у оцењивању и остваривању лоших резултата код ученика може бити тзв. „предвиђање оцене”, где долази до неусаглашености жељених нивоа перформанси ученика које су често пристрасне, нереалне и изнад стварног нивоа истих (Serra & DeMarree, 2016). Међутим, Мавар (Mavar, 2012) сматра да школска оцена није једини и коначни показатељ исхода учења и школског успеха и осведочена констатација усвојеног знања. Према томе, неуспешан ученик није нужно само ученик који има слабе оцене, јер неуспех може бити одраз неадекватних наставних планова и програма, уџбеника, система оцењивања и вредновања ученичког постигнућа, и није искључиво само одговорност неуспешног ученика.

Процес вредновања, осим конкретних образовних постигнућа, подразумева и напредовање ученика у целини у остваривању планираног постигнућа (Havelka, 2003). У супротном, оцењивање постаје контрапродуктивно, води у

нежељеном смеру и добија негативну конотацију у виду потенцијалног фактора школског неуспеха. Ученик би требало да активно партиципира у вредновању властитих постигнућа, рада наставника и исхода наставног процеса (Banđur, 1985), и да напредује у складу са својим могућностима (Vilotijević, 1992), чиме се апострофира значај вредновања у унапређивању васпитно-образовног рада. У оквиру ширег социјалног контекста различити аутори (Kumar-Kalhota, 2013; Malinić, 2009; Šaranović-Božanović, 1976; Šaranović-Božanović, 1984), нам пружају свеобухватну и исцрпну поделу фактора породичне средине – неприлагођеност породици, социоекономски статус, здравствено стање, интелектуални и образовни ниво, аспирације, занимање и запосленост родитеља, васпитни стилови родитеља и структура породице; број чланова породице, однос међу родитељима, однос родитеља према деци, афективне црте личности, селф-концепт, локус контроле, мотивација, пол, квалитет сна и здравље. Одсуство погодних услова за учење код куће , као и недостатак социјалне подршке могу бити једни од главних фактора школског неуспеха(Oñder, 2016).

Наиме, неуспех не може бити изазван само проблемима у породици или проблемима у школи, међу вршњацима, већ он представља читав комплекс различитих узрока који га изазивају. Вероватноћа да дете буде „слаб”, или изразито лош ученик уколико живи у породичној средини где се не придаје пажња и значај учењу, где није адекватно заступљен одређени ниво образовних аспирација, где је присутна неповољна и „нездрава” интеракција, како између самих родитеља, тако и између родитеља и деце се увећава и све је извесније да ће дете које обитава у таквом окружењу носити епитет изразито „лошег” ученика.

Извесни аутори (Šram i Futo, 1988) сматрају да школски неуспех представља резултанту одређених неповољних породичних и социјалних прилика у којима ученици живе. Постоји висока инциденција и корелативност поремећаја у породици са децом и омладином која видно испољавају академски неуспех (Goldner-Vukov, 1994), повезаност пермисивног и ауторитарног родитељског ауторитета са школским неуспехом (Kapor-Stanulović, 2007; Milošević, 2004), као и вршњачке прихваћености, квалитета интерперсоналних односа између детета и особа из његовог окружења са школским успехом (Krnjajić, 2007; Spasenović, 2003).

Након извршеног упоређивања великог броја дефиниција школског неуспеха, можемо уочити да без обзира на различито и многобројно дефинисање овог појма постоји извесна повезаност и заједничке карактеристике међу тим дефиницијама. Из свега наведеног се може закључити да породица и школа у највећој мери утичу на успех/неуспех ученика у школи. Ученик који одраста у дисфункционалној породици или се у школи осећа одбачено и непријатно, неће имати мотивацију и жељу за напредак у школи. У склопу бројних и различитих утицаја на младу личност, породица је била и остала изузетно значајан фактор и најсигурнији сарадник школе, па су и васпитно-образовни утицаји њихова заједничка брига.

Васпитни стил наставника у зависности да ли он у свом раду примењује ауторитаран, ауторитативан (демократски) или равнодушан стил (Banđur, 1985; Đorđević, 1990; Đorđević, 2002; Gordon, 1998; Laketa, 1998; Zvonarević, 1976), на известан начин, може утицати на успех ученика. Наставникова личност и стил вођења и управљања разредом, истичу се као фактор успешности наставног процеса и школског постигнућа (Đigić, 2017).

Међу најзначајније, а самим тим и основне психолошке факторе, који утичу на успешност учења, убраја се *мотивација* као изузетно комплексан појам и снажно подстицајно средство (Lungulov, 2010). Код мотивисаног ученика већи је и мисаони напор и степен мисаоне активности а самим тим и већа концентрација приликом учења што доводи до запажених резултата у учењу, док са друге стране, код ученика који су окарактерисани као неуспешни, уочава се проблем са концентрацијом везано за учење, и усредсређеношћу пажње. Циљ или намера да се нешто научи, рок, интересовање, пријатност, непријатност и став према градиву, саопштавање резултата, тј. познавање резултата постигнутих у току учења, похвала и покуда, награда и казна, сарадња и такмичење као и степен аспирације, представљају основна средства не само спољашње већ и унутрашње-интринзичне мотивације и њеног даљег развијања и подстицаја у стварању предуслова за успешност учења (Danilović, 1998; Vučić, 1989). У погледу мотивације, доживљај неуспеха у школи несумњиво може имати несагледиве последице уколико се трајно учврсти код ученика. Реакције ученика на школски неуспех су најчешће обесхрабреност, буђење несигурности, негативне емоције, стварање отпора ка учењу, слабљење и/или потпуни губитак самопоуздања, мотивисаности, и у приличној мери их дестимулишу за даљи рад. Постизање успеха, између осталог, зависи и од мотивације, интересовања, а није условљено искључиво интелектуалним способностима.

Истицање метакогниције и метакогнитивних способности у учењу за успешност процеса наставе и школског учења проналазимо код аутора (Sternberg, 2005; Stojaković, 2000). Постојање повезаности између школског успеха ученика и метакогнитивних стратегија објашњава се свесношћу о сопственом метакогнитивном функционисању и његовом планирању и надгледању (Sladoje-Bošnjak, 2013).

Као посебан узрок неуспеха ученика издваја се неадекватан утицај вршњака. Деца са својим вршњацима, стварајући снажно повезану кохезију, поред времена које проводе у школи, проводе и ван ње. Постојање вршњачког насиља представља опасан и сложен проблем који може бити разлог постизања слабих академских резултата (Casebeer, 2012), како ученика који су мета насиља и насилника, али и оних који су сведоци ове појаве, иако у њој директно не учествују. На основу таквих ставова можемо закључити да су вршњачки односи од изузетног значаја за школско постигнуће јер подстичу мотивацију, развој интелектуалних способности, што води високом постигнућу.

Предупређивање школског неуспеха мора бити систематски и организовано на свим нивоима, почев од породице, школе, па до шире друштвене заједнице, будући да је неуспех проблем целокупног друштва, а не само ученика као индивидуе. Подршка неуспешним ученицима дуго времена била је главна, ако не и примарна, улога стручних сарадника (Gutvajn i Ševkušić, 2013). Као начине сузбијања школског неуспеха (Максимовић, 2009) наилазимо на широк и разноврстан дијапазон могућности: индивидуални приступ сваком ученику, обраћање пажње на личност ученика, повећање броја часова допунске наставе, повремено мотивисање ученика, константно трагање за узроцима неуспешности. У светлу разматрања тематике предупређивања неуспеха, истиче се примена теорије етапног формирања умних радњи која води делотворнијем усвајању појмова и успешнијем формирању самих мисаоних процеса и стремљењу ка „зони наредног развоја” (Šaranović-Božanović, 1976). У оквиру превентивних мера и интервенција у сузбијању школског неуспеха (Malinić, 2009), посебно се истиче саветовање као облик помоћи неуспешним ученицима, улога наставника у превенцији и сарадњу школе и породице.

У оквиру досадашњих истраживања осврнули смо се на поједине резултате о факторима школског неуспеха. У истраживању Шарановић-Божановић (Šaranović-Božanović, 1976; 1984) дошло се до прилично широке листе ваншколских фактора за које се може претпоставити да би могли утицати на слаб успех и идентификовани су: соматски статус, проблеми у породици, однос међу родитељима, као и однос родитеља према деци, интелектуални ниво родитеља, економско стање породице, аспирације и друштвени положај породице. Крнета (Krneta, 2000) представља класификацију фактора који утичу на неуспех ученика, на факторе који произилазе из деловања шире или уже социјалне средине на појединца; факторе који произилазе из личних карактеристика наставника као оцењивача и факторе који произилазе из особина ученика, док Малинић (Malinić, 2009) као значајне факторе наводи породичне, факторе школске средине и персоналне факторе ученика. Резултати истраживања (Hurrelmann et al., 1988) говоре о међусобној повезаности неуспеха у школи који има директан утицај на учесталост психосоматских поремећаја и индиректан утицај на социјалне и емоционалне сукобе у породици и односе адолесцената са родитељима. Резултати студије (Şahin, 2003) пружају сазнања да квалитет школског програма и уџбеника као потенцијални фактори могу довести до неуспеха у образовању многих ученика различитог етничког порекла, док указивање на директну повезаност мотивације и мотива за постигнућем као потенцијалног фактора са страхом од школског неуспеха проналазимо у истраживању аутора (Hermans et al., 1972).

Сваки пропуст ако се посматра као пролазна категорија, па и пропуст у школском постигнућу може се изменити и унапредити ако се делује превентивно и ако се на време открију прави разлози, узроци и фактори који доводе до школског неуспеха. Посебну пажњу треба обратити на облике јављања школског неуспеха, почев од најранијих фаза и раним откривањем, тј. идентификацијом узрока.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У теоријском приступу проблему истраживања, методом теоријске анализе, покушали смо да на интердисциплинаран начин приђемо веома распрострањеном проблему и укажемо на варијабилност фактора школског неуспеха, који појединачним деловањем или удруженим снагама, воде ка континуираној егзистенцији категорије „неуспешан ученик”. Такође, указали смо на огроман значај раног откривања и систематског рада на моделима предупређивања овог широко распрострањеног проблема.

Проблем истраживања гласи: *Који су фактори школског неуспеха ученика основне школе и како их можемо предупредити?* У овом истраживању су испитани ставови ученика о факторима школског неуспеха. Контекст проблема истраживања је емпиријског карактера и односи се на испитивање главних фактора школског успеха, односно неуспеха. У оквиру истраживачких задатака испитане су саморефлексије ученика о: 1. породичним односима, 2. наставним плановима и програмима, 3. мотивацији за учење и 4. наставним методама и садржајима као могућим факторима школског неуспеха. Специфичне хипотезе постављене у истраживању односе се на постојање статистички значајне повезаности саморефлексија ученика о факторима школског неуспеха са независним варијаблама истраживања: разредом ученика и школским успехом ученика. У истраживању су коришћене метода теоријске анализе, survay истраживачки метод, као и дескриптивна метода са техником скалирања и инструментом скале процене Ликертовог типа, посебно конструисаног за потребе овог истраживања. Испитивањем метријских карактеристика инструмента и то помоћу Кронбах алфа коефицијента (Cronbach Alpha iznosi 0,750), утврдили смо да он задовољава критеријум поузданости. Кронбах алфа коефицијент показао нам је да сви ајтеми (има их 28) мере исту појаву, односно да су конзистентни. Истраживањем је обухваћено 235 ученика основних школа на територији југа Србије, у школској 2019. години.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо проценили који ајтеми из скале процене Ликертовог типа дефинишу главне факторе за анализу и интерпретацију резултата истраживања, подвргли смо резултате истраживања факторској анализи.

Табела 1. Факторска анализа

Фактори	Иницијалне вредности			Екстраховане вредности		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	7,277	25,989	25,989	7,277	25,989	25,989
2	3,194	11,407	37,397	3,194	11,407	37,397
3	2,891	10,327	47,723	2,891	10,327	47,723
4	1,878	6,705	54,429	1,878	6,705	54,429
5	1,819	6,495	60,924	1,819	6,495	60,924
6	1,724	6,158	67,082	1,724	6,158	67,082
7	1,308	4,673	71,755	1,308	4,673	71,755
8	1,078	3,850	75,604	1,078	3,850	75,604
9	0,969	3,461	79,066			
10	0,837	2,989	82,055			
11	0,717	2,560	84,615			
12	0,656	2,344	86,959			
13	0,536	1,913	88,872			
14	0,527	1,884	90,756			
15	0,423	1,509	92,265			
16	0,330	1,178	93,443			
17	0,314	1,122	94,565			
18	0,253	0,905	95,470			
19	0,229	0,818	96,289			
20	0,207	0,740	97,028			
21	0,192	0,687	97,715			
22	0,143	0,510	98,225			
23	0,132	0,472	98,697			
24	0,109	0,388	99,085			
25	0,092	0,327	99,412			
26	0,064	0,230	99,642			
27	0,056	0,200	99,843			
28	0,044	0,157	100,000			

Метод екстраховања, факторска анализа

Поступком факторске анализе издвојило се 8 главних фактора, а за потребе истраживања задржана су 4 фактора који имају највећи проценат укупне кумулативне варијансе, која код 4. фактора износи преко 50%, још прецизније 54,43%.

Први именовани фактор је *Породица*, други фактор *План и програм*, трећи фактор *мотивација*, четврти фактор *наставне методе и садржаји*. Ајтеми из инструмента истраживања груписани су оквиру ова четири фактора, на основу којих је вршена даља статистичка анализа.

Генерални резултати истраживања су показали, високим аритметичким срединама на скали процене Ликертовог типа, M > 4,00, да ученици сматрају *породицу* фактором који може предупредити школски неуспех, да се родитељи интересују за њихов школски успех, да родитељи сарађују са школом, да је важно да имају добре породичне односе, као и генерални став да родитељи који су посвећени својој деци доприносе школском успеху. Слични подаци се проналазе и код фактора *план и програм*. Ученици сматрају да план и програм прописан у школи могу бити фактор постизања ефикасности у настави, али и да могу допринети школском неуспеху, као и да су садржаји обухваћени наставним планом и програмом обимни и да некада не могу тако брзо да их савладају. Ученици, такође, потврђују да је *мотивација* за успех у учењу од изузетне важности, и према одговорима испитаника једнако је битна како унутрашња, тако и спољашња мотивација. Да школски неуспех зависи и од наставника као фактора, потврђују и сами ученици, па четврти фактор носи назив *наставне методе и садржаји*. Ученици сматрају да њихов успех зависи од метода које наставник користи у настави и начина на који презентује наставне садржаје, као и начина на који се наставник опходи према њима.

Даље су рефлексије ученика испитане у корелацији са независним варијаблама истраживања: разредом који похађају и школским успехом који постижу.

Табела 2. Корелација рефлексија ученика о породици као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања

		Породица	Разред	Успех
Породица	Пирсонова корелација	1	-0,025	0,078
	Статистичка значајност		0,707	0,231
	Укупно	235	235	235

** Корелација је значајна на нивоу 0,01

Истраживање је показало да ученици сматрају *породицу* важним фактором за постизање школског успеха у школи. Одговори испитаника су хомогени, нема статистички значајне повезаности између породице и разреда који ученици похађају, као и успеха који постижу, $p > 0,05$. Ставови испитаника не зависе од тога да ли су млађи или старији испитаници и да ли постижу слабији или одличан школски успех.

Табела 3. Корелација рефлексија ученика о наставном плану и програму као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања

		План и програм	Разред	Успех
План и програм	Пирсонова корелација	1	0,001	-0,091
	Статистичка значајност		0,991	0,164
	Укупно	235	235	235

** Корелација је значајна на нивоу 0,01

Сличне податке добијамо када је у питању корелација другог фактора и варијабли разред и успех ученика. Нема статистички значајне повезаности између фактора *план и програм* и независних варијабли истраживања, $p > 0,05$. Ставови испитаника не зависе од тога да ли су млађи или старији испитаници и да ли постижу слабији или одличан школски успех.

Табела 4. Корелација рефлексија ученика о мотивацији као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања

		Разред	Успех	Мотивација
Мотивација	Пирсонова корелација	0,340(**)	0.333(**)	1
	Статистичка значајност	0,0001	0,0001	
	Укупно	235	235	235

** Корелација је значајна на нивоу 0,01

Резултати показују да ученици вреднују унутрашњу и спољашњу мотивацију за учење, као и да она доприноси бољем школском успеху. Рефлексије о *мотивацији* као фактору који се издвојио, показале су статистички значајну повезаност са разредом и успехом ученика. Повезаност мотивације и разреда ученика је позитивног смера, $r = 0,34$, што значи да је мотивација већа што су старији ученици, $p = 0,0001$. Са друге стране, добијена је и статистички значајна повезаност између мотивације и успеха ученика. Корелација је позитивног смера $r = 0,33$, $p = 0,0001$, што значи да је мотивација већа што је бољи школски успех ученика.

Табела 5. Корелација рефлексија ученика о наставним методама и садржајима као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања

		Разред	Успех	Наставне методе
Наставне методе	Пирсонова корелација	-0,012	-0,095	1
	Статистичка значајност	0,857	0,146	
	Укупно	235	235	235

** Корелација је значајна на нивоу 0,01

Истраживање је показало да ученици вреднују фактор *Наставне методе и садржаји* као потенцијални који може допринети школском успеху односно неуспеху. Одговори испитаника су хомогени, нема статистички значајне повезаности између породице и разреда који ученици похађају, као и успеха који постижу, $p > 0,05$. Ставови испитаника не зависе од тога да ли су млађи или старији испитаници и да ли постижу слабији или одличан школски успех.

ЗАКЉУЧАК

Један од већих проблема данашњице у свим васпитно-образовним институцијама је неуспех ученика у школи, и то не само индивидуални већ и много шири – социјални проблем са бројним негативним последицама на укупан развој личности ученика. Школски систем интенционално или без икакве намере ствара вештачку дихотомију и тако дели ученике, у односу на образовна постигнућа, на успешне и неуспешне. Због тога ову појаву и морамо сагледавати као два неодвојива пола једног педагошког, али и психолошког феномена. Морамо се сложити да је граница успешности и неуспешности у приличној мери неухватљива и веома танка, и не би требало да буде схваћена некритички, иако је у нашој васпитно-образовној и наставној пракси још увек доминирајућа школска оцена као једини валидни и релијабилни показатељ нивоа усвојености знања и образовних постигнућа ученика предвиђених школским курикулумима. Неуспех у школи се не јавља нагло и одједном, већ пролази један градацијски пут и уколико је ученик константно изложен притиску од евентуалног неуспеха и непостизања унапред предвиђених и зацртаних образовних постигнућа и резултата, његов период школовања може имати веома лош развојни ток. Морамо се сложити са чињеницом да у великој мери, ниво и квалитет усвојености знања значајно утиче на даљи образовни развој, чини темељ будућег школовања и неодвојиви је сегмент једне шире друштвене одговорности.

Приступ трагању узрока, фактора и начина за предупређивање школског неуспеха се мора схватити као својеврстан интердисциплинарни конгломерат да би ова проблематика била сагледана у потпуности, свеобухватно и на адекватан начин.

Фактори који су приказани су издвојени на основу рефлексија ученика, што је посебан допринос истраживању ове проблематике. На основу добијених података, потврђена је искључиво специфична хипотеза о повезаности мотивисаности за учење са старијим разредима, као и да се мотивисаност налази у вези са успехом ученика, односно да што су успешнији ученици, то су мотивисанији за учење и обрнуто.

Управо из свесности фундаменталног значаја проблематике, настала је идеја за спровођењем овог истраживања и покушаја истраживања етиологије фактора који доводе до школског неуспеха, њиховим сложеним и узајамним релацијама. Свеобухватном и темељном анализом коришћене релевантне литературе домаћих и страних аутора, трудили смо се остварити жељени циљ и дати одговор на постављену тему. Школски успех ученика, дакле, констатоваћемо, зависи у великој мери од међусобно повезаних и комплексних чинилаца које можемо тражити у друштвено-економским; биолошко-соматско-психолошким и узроцима педагошког и психолошког карактера (Grandić, 2004; Maksimović, 2008). На основу прегледа истраживања која се баве сличном тематиком, између осталих посебно упућујемо на резултате неких досадашњих истраживања у чијем су фокусу разматрања између осталог, *породица, наставни план и програм, мотивација, наставни садржаји и методе* (Bakovljev, 1982; Goldner-Vukov, 1994; Kapor-Stanulović, 2007; Kumar-Kalhota, 2013; Lungulov, 2010; Maksimović, 2009; Matejević, 1994; Milošević, 2004; Oïder, 2016; Pešikan, 2013; Thruman & Wolfe, 1999; Šram i Futo, 1988).

Трагање за факторима школског неуспеха и моделима предупређивања, њиховим сложеним и узајамним релацијама је обиман и сложен задатак. Стога смо настојали да укажемо на могуће и многобројне факторе који утичу на образовно постигнуће ученика и воде ка континуираној егзистенцији категорије „неуспешан ученик”.

На основу саморефлексија ученика и резултата у којима сматрају да сва 4 наведена фактора могу потенцијално допринети школском неуспеху, постоји нада да ће ово истраживање дати скроман теоријски, али и практичан допринос расветљавању ове актуелне и деликатне проблематике и представљати добро полазиште и подстицај за даљи истраживачки рад на овом пољу у будућности. Импликације овог истраживања могу бити итекако значајне, јер и поред завидног теоријског утемељења разноврсних и многобројних фактора школског неуспеха, увек има простора за даља емпиријска истраживања у перспективи.

Литература

Bakovljev, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Banđur, V. (1985). *Učenik u nastavnom procesu*. Sarajevo: „Veselin Masleša”.

Casebeer, C. (2012). School bullying. Why quick fixes do not prevent school failure. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 56(3), 165–171.

Danilović, M. (1998). *Tehnologija učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Zrenjanin: Tehnički fakultet ,,Mihajlo Pupin”.

Đelpi, E. (1976). *Škola bez katedre*. Beograd: BIGZ.

Đigić, G. (2012). Stilovi učenja kao faktor postignuća. U B. Dimitirijević (ur.): *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad* (76–82). Niš: Filozofski fakultet, http://psihologijanis.rs /dpp/arhiva/zbornik-7.pdf.

Đigić, G. (2017). *Upravljanje razredom*: *Savremeni pristup psihologiji nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.

Đorđević, J. (1990). *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*. Sarajevo: ,,Svjetlost”.

Đorđević, J. (2002). *Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Goldhaber, D. & Anthony, E. (2003). *Teacher quality and student achivement.* New York: ERIC Clearing house on Urban Education.

Goldner-Vukov, M. (1994). *Putevi i stranputice porodice*: *Porodica i mladi*. Beograd: Kultura.

Gordon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar „Most”.

Grandić, R. (2004). *Prilozi porodičnoj pedagogiji.* Novi Sad: Izdanje autora.

Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*: *Procenjivanje i mjerenje znanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,* 45(2), 342–362. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Havelka, N. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika*: *Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Hermans, H. J., Ter Laak, J. J. & Maes, P. C. (1972). Achievement motivation and fear of failure in family and school. *Developmental Psychology*, 6(3), 520–528.

Hurrelmann, K., Engel, U., Holler, B. & Nordlohne, E. (1988). Failure in school, family conflicts, and psychosomatic disorders in adolescence. *Journal of Adolescence*, 11(3), 237–249.

Kapor-Stanulović, N. (2007). *Na putu ka odraslosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Krneta, Lj. (2000). *Faktori školskog uspjeha.* Banja Luka: Banjaluka kompani.

Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kumar-Kalhota, S. (2013). A study of causes of failure in mathematics at high school stage. *Social science and humanities journal,* 5(4), 1–12.

Laketa, N. (1998). *Učitelj–nastavnik–učenik*. Užice: Učiteljski fakultet.

Lungulov, B. (2010). Motivacija učenika u nastavi – pretpostavka uspeha u učenju. *Pedagoška stvarnost*, 3–4, 294–305.

Maksimović, J. (2008). Prilog istraživanju školskog neuspeha. *Pedagoška stvarnost*, 54(5–6), 450–464.

Maksimović, J. (2009). *Različiti metodološki pristupi u istraživanju školskog neuspeha*. Niš: Filozofski fakultet.

Malinić, D. (2006). Uzroci školskog neuspeha. U S. Krnjajić (ur.): *Pretpostavke uspešne nastave* (229–254). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Matejević, M. (1994). *Nastavni program kao faktor opterećenosti učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

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

Mavar, M. (2012). *Školski neuspjeh i ovisničko ponašanje.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Milošević, N. (2004). Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Munoz, M. A. & Chang, F. C. (2007). The elusive relationship between teacher caracteristics and student academic growth: Alongitudinal multilevel model fot change. *Journal of personnel evaluation in education,* 20(3), 147–164.

Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effect? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.

Oñder, E. (2016). Causes of school failure from teachers and student's perspective. *International Journal on new trends in education and their implications*, 7, 9–22.

Pešikan, A. (2013). *Nastava orijentisana na učenje*: *Za nastavnike usmerene na postignuća*. Beograd: Gama Digital Centar: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva / Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.

Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.

Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku*: *Između moderne i postmoderne.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju / Centar za obrazovanje nastavnika.

Şahin, I. (2003). Cultural Responsiveness of School Curriculum and Students' Failure in Turkey. *Interchange*, 34, 383–420.

Serra, M. & DeMarree, K. (2016). Unskilled and unaware in the classroom: College students' desired grades predict their biased grade predictions. *Memory & Cognition*, 44(7), 1127–1137.

Sladoje-Bošnjak, B. (2013). *Metakognitivne strategije u nastavi*. Pale: Filozofski fakultet.

Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267–288. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banjaluka: Filozofski fakultet.

Šaranović-Božanović, N. (1984). *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha*. Beograd: Prosveta.

Šaranović-Božanović, N. (1976). *Mogućnost predupređivanja neuspeha u nastavi primenom teorija etapnog formiranja umnih radnji.* Beograd: Prosveta.

Šram, Z. i Futo, A. (1988). Školski neuspeh kao antecendens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine. *Pedagoška stvarnost*, 7–8, 483–499.

Thruman, R. & Wolfe, K. (1999). *Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom.* Illinois, US: Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.

Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga / Pedagoška akademija.

Vučić, L. (1989). *Pedagoška psihologija*: *Učenje.* Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.

Zvonarević, M. (1976). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Jelena Ž. Maksimović
University of Niš, Faculty of Philosophy
Jelena S. Osmanović Zajić
University of Niš, Faculty of Philosophy

PREVENTION OF SCHOOL FAILURE IN CONTEMPORARY TEACHING: A THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACH

Summary

Through theoretical analysis of school failure factors and empirical examination, in a comprehensive and interdisciplinary way, we tried to explore this complex problem that is constantly present in the teaching process, and at the same time point out the importance of systematic work on its prevention. The context of the research problem is empirical and refers to the examination of the main factors of school failure. Students' self-reflections on: 1. family relations, 2. curricula, 3. motivation for learning and 4. teaching methods and contents as possible factors of school failure were examined. Specific hypotheses set in the research refer to the existence of statistically significant correlation of students' self-reflections on school failure factors with set independent research variables: grade students ($p < 0.05$) and school success ($p < 0.05$). Survey research method with scaling technique was used in the research. The research included 235 primary school students in the territory of southern Serbia, in the 2019 school year. The results show that the factor analysis from the Likert-type assessment scale constructed for the needs of the research, highlights 4 factors important for the research of school failure: family, curriculum, motivation, teaching methods and contents. The process of factor analysis extracted the main factors of school failure, which were brought into a correlative relationship at the level of statistical significance with students' self-reflections. The results of the research indicate the theoretical and practical significance of the problem of school failure, thus representing a good starting point and incentive for further research work.

Keywords: *school, student, self-reflection, failure, factors, prevention.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.63T
УДК 37.015.3:159.953.072
Прегледни научни чланак
стр. 63–76

Лана М. Томчић[*]
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, докторанд

УЗРОЦИ ТЕШКОЋА У УЧЕЊУ НА ПРЕЛАЗУ ИЗ РАЗРЕДНЕ У ПРЕДМЕТНУ НАСТАВУ[**]

Апстракт: Период преласка из разредне у предметну наставу обележен је променама које умногоме утичу на ученике. Циљ рада је анализа потенцијалних узрока који доводе до тешкоћа у учењу на преласку из разредне у предметну наставу. Циљ се остварује на теоријском нивоу, применом методе теоријске анализе и технике анализе садржаја. Због периода ране адолесценције у коме се налазе, ученици су у фази интензивног раста и развоја у којој се лакше замарају, пажња им је краткотрајнија, што често води до неспретности у извођењу активности и решавању задатака. Анализа резултата досадашњих истраживања указује на то да ученици петог разреда постижу слабији школски успех у односу на претходне четири године школовања. Узроци бројних тешкоћа које се јављају у петом разреду су: обим и тежина наставног градива, разлика у критеријумима оцењивања ученика, проблем адаптације на новине у раду, прилагођеност наставних поступака узрасту ученика. Педагошке импликације овог рада се огледају у препознавању узрока и њиховом предупређивању у циљу обезбеђивања што боље адаптације ученика на новонастале промене.

Кључне речи*: тешкоће у учењу, узроци, разредна настава, предметна настава, ученици.*

УВОД

Транзиција је процес изградње односа и разумевања са циљем пружања подршке ученику у његовом кретању кроз образовни систем. Као такав, то није процес који подразумева један догађај већ континуирану подршку ученику, која захтева време и посвећеност. Транзиција се успоставља са циљем отклањања препрека и примене ефикасних стратегија, одвија се кроз сарадњу

[*] lana.tomcic@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи” (КОССЕПП), бр. 179010, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

тренутног и будућег стручног тима и родитеља, при преласку на наредни ниво образовања (вертикална транзиција) или у оквиру истог нивоа и исте врсте, односно у оквиру истог нивоа различитих врста образовања (хоризонтална транзиција) (Велишек-Брашко и Перић-Пркосовачки, 2017).

С тим у вези, транзиција обухвата:

1. упис детета у образовни систем (предшколска установа, предшколски припремни програм, основна школа, деца која са закашњењем полазе у школу, средња школа);

2. хоризонтални прелазак/кретање детета унутар истог нивоа образовног система (унутар предшколске установе, између типичних школа и школа за образовање деце са сметњама у развоју, музичке школе, специјалне школе);

3. прелазак детета унутар истог нивоа образовног система (разредне наставе у предметну наставу, између типичних школа и између школа за образовање деце са сметњама у развоју и типичних школа) (Велишек-Брашко и Перић-Пркосовачки, 2017: 130).

Пети разред представља прекретницу у животу ученика и „добар старт" у предметној настави ствара предуслове за даље напредовање ученика, позитиван однос према школи, учењу, али и позитиван став родитеља, наставника, вршњака и других према детету (Радовић и Радовановић, 2005). У периоду транзиције ученика из разредне у предметну наставу, долазе до изражаја разлике у очекивањима, искуствима, условима, ресурсима и подршци, што је праћено различитим осећањима у односу на нове улоге и одговорности свих укључених страна (Крстић и Зуковић, 2017). Док је сталност успеха током разредне наставе релативно висока, приметно је да успех ученика са прелаза из разредне у предметну наставу нагло опада (Kadum-Bošnjak, Perišić, Brajković, 2007). Резултати истраживања ауторке Антонијевић су показали да је само 35% ученика који су имали одличан успех на крају четвртог разреда задржало тај успех и на првом полугодишту петог разреда. Такође, код свих ученика са успехом нижим од одличног долази до пада постигнућа. Запажено је да сви ученици који су имали добар успех на крају четвртог разреда сада имају недовољне оцене. Са недовољним оценама је и 25% ученика који су имали врло добар успех, али и 4% ученика који су на крају четвртог разреда имали одличан успех (Антонијевић, 1998). Битно је сагледати да ли је стварно реч о школском неуспеху, односно да ли су се способности ученика промениле, или је у питању утицај многобројних фактора који су допринели паду школског постигнућа? С тим у вези, циљ рада је анализа потенцијалних узрока који доводе до тешкоћа у учењу на преласку из разредне у предметну наставу. Циљ се остварује на теоријском нивоу, применом методе теоријске анализе и технике анализе садржаја.

РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА НА ПРЕЛАЗУ ИЗ РАЗРЕДНЕ У ПРЕДМЕТНУ НАСТАВУ

Када је реч о континуитету успеха ученика на прелазу са разредне на предметну наставу, неопходно је размотрити питање развојних карактеристика овог узраста. Успешност школе се цени и по томе колико се њена делатност заснива на познавању развојних карактеристика ученика и на прилагођености својих активности њима јер су школско учење и његови крајњи исходи уско повезани са развојним карактеристикама ученика. Природно је очекивати да одређене осцилације у развоју доведу и до осцилација у успеху. Међутим, уколико развој посматрамо као континуиран процес можемо очекивати и одређени континуитет у успеху ученика. Ипак, очигледно је да је развој у неким периодима живота интензивнији и да упркос томе што је непрекидан, истовремено је процес који се не одвија истом динамиком (Nikolić, 1998b). Из тог разлога је неопходно проучити развојне карактеристике ученика адолесцентног узраста.

Иако не постоји једнозначна дефиниција адолесценције, аутори се слажу у једном: то је период прелаза између детињства у одрасло доба. Адолесценти циклус се може поделити у три фазе: 1) рана адолесценција – обухвата период од десете/једанаесте године до четрнаесте године; 2) средња адолесценција – обухвата период од петнаесте до седамнаесте године; 3) касна адолесценција – обухвата период од осамнаесте године до двадесете, некада и дуже (Lacković-Grgin, 2006; према: Mijanović, 2018: 497). Ученици петог разреда се налазе у периоду ране адолесценције, јер су на хронолошком узрасту у једанаестој или дванаестој години живота, у зависности од тога да ли су рођени на почетку или крају календарске године (Радовић и Радовановић, 2005). У овом периоду, долази до наглог физичког, когнитивног, моралног, личног и социоемоционалног развоја (Lacković-Grgin, 2006; Berk, 2008; према: Jerković i Zotović, 2010: 154; Kuzman, 2009). Адолесценција се често сматра изузетно стресним периодом живота (Kuzman, 2009: 155).

Главни задаци адолесцентог периода су: ношење са телесним променама; савладавање сексуалних и агресивних импулса; развијање аутономије од родитеља; успостављање односа са вршњацима и одраслима ван породице; развој капацитета за интиман однос са другим особама; успостављање трајног осећаја вредности; успостављање кохерентног осећаја идентитета; постизање осећаја способности у школи; као и реалистично планирање за каснију економску самосталност (Dogić-Ćurković, 2017: 223). Досадашња истраживања су показала да у периоду ране адолесценције долази до емоционалних и понашајних проблема услед новонасталих промена који могу да утичу на школско постигнуће ученика (Dogić-Ćurković, 2017; Macuka, 2016; Mikas, 2012).

У адолесценцији је најизразитије телесно и полно сазревање, што у раној фази доводи до појаве секундарних полних карактеристика и убрзаног процеса раста, када често телесни изглед постаје једна од најважнијих брига (Jerković і Zotović, 2010). Телесне промене које прате ово раздобље могу утицати на доживљај себе и на самопоштовање адолесцената (Kuzman, 2009), што су показали резултати досадашњих истраживања (Erceg-Jugović, 2011; Erceg-Jugović, 2015; Erceg-Jugović і Kuterovac-Jagodić, 2016; Erceg і Kuterovac-Jagodić, 2016). Када је у питању когнитивни развој, у периоду од једанаесте до дванаесте године наступа нови стадијум, стадијум формалних операција, који значајно мења начин на који адолесцент мисли о себи, о другима, о међусобним односима. Први пут се јавља апстрактно мишљење, које адолесценту пружа могућност размишљања не само о реалном свету, већ и о неком другом, идеалном. Рана адолесценција представља период повишеног афективног интензитета у интерперсоналним односима, период промене у квалитету односа са родитељима, повећани утицај вршњака у односу на утицај родитеља, што неретко доводи до конфликата (Jerković і Zotović, 2010: 154), као и различитих облика екстернализованих и интернализованих проблема у понашању (Macuka і Smojver-Adžić, 2012). У периоду ране адолесценције вршњачки притисак је најснажнији. Адолесцент се налази између зависности од родитеља и повећане потребе за самосталношћу. Жеља да буде прихаћен у вршњачкој групи неретко значи и конформирање које се понекад огледа у одустајању од сопствених жеља и ставова (Lebedina-Manzoni і Ricijaš, 2013: 30). Односи са вршњацима се често идеализују (Dogić-Ćurković, 2017). Емоционална компетенција представља важан фактор реализације прихваћености од стране вршњака (Petrović і Zotović, 2007). Промене у емоционалној сфери манифестују се различито у односу на пол ученика, што код дечака доводи до појачане дрскости и недисциплине, а код девојчица до преосетљивости и бојажљивости (Радовић и Радовановић, 2005).Уколико се ове реакције на новонастале промене не ублаже, временом могу довести до промена у свакодневном понашању и функционисању, али и водити до различитих поремећаја: поремећаја исхране, преурањене сексуалности, злоупотребе психоактивних супстанци (Dogić-Ćurković, 2017), депресије и анксиозности (Mohorić, Takšić, Šekuljica, 2016).

ПОТЕНЦИЈАЛНИ УЗРОЦИ ТЕШКОЋА У УЧЕЊУ НА ПРЕЛАЗУ ИЗ РАЗРЕДНЕ У ПРЕДМЕТНУ НАСТАВУ

Оно што важи за сваког ученика петог разреда, јесте да се налази пред новим емоционалним, социјалним, развојним и физичким изазовима. Ученици се раздвајају од учитеља и успостављају комуникацију са већим бројем наставника при чему треба да се прилагоде већем оптерећењу, другачије изложеним и организованим наставним садржајима (Zlatarović і Mihajlović, 2013). Све промене у успеху и неодговарајући успех (без обзира на то да ли је

континуиран или не), условљене су бројним чиниоцима које није лако набрајати, а ни њихово дејство идентификовати (Nikolić, 1998b).

Међутим, велики број аутора као главни разлог пада школског постигнућа у петом разреду препознају преоптерећеност ученика. Изворе преоптерећености можемо поделити на школске и ваншколске. Први се односи на наставне планове и програме, наставнике и њихове ставове према садржају, праћењу и оцењивању, на уџбенике, као и осталу помоћну и обавезну литературу. Други се односе на домаће задатке, ставове и амбиције родитеља, али и укључивање ученика у велики број ваннаставних активности (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). Резултати истраживања аутора Радовић и Радовановић (2005) показују да узроке дисконтинуитета у школском успеху при преласку са разредне на предметну наставу ученици виде у томе да им у петом разреду предаје већи број наставника (54,8% ученика), што су наставници стожи у оцењивању (38,3% ученика) и постављају веће захтеве (38% ученика), што је присутан већи број часова (37,3%). Нешто мањи број ученика истиче да тешкоће са којима се сусрећу у петом разреду изазива појава других интересовања, која им скрећу пажњу и тиме скраћују време предвиђено за учење (22,8% ученика), али и већа самосталност која се од њих очекује на овом узрасту (21,8% ученика). Ауторка Антонијевић (1998) је рангирала одговоре наставника разредне и наставника предметне наставе о узроцима тешкоћа у учењу ученика на прелазу из разредне у предметну наставу. Резултати указују на то да наставници разредне наставе узроке тешкоћа у учењу ученика петог разреда основне школе виде у: проблемима адаптације на другачију организацију предметне наставе; заинтересованости родитеља; предзнању ученика; непознавању техника учења; недовољном залагању ученика; непримерености наставних садржаја узрасту ученика и разликама у критеријуму оцењивања наставника разредне и наставника предметне наставе. Поред наведених чинилаца, наставници разредне наставе су истакли још и недовољно знање наставника о индивидуалним могућностима ученика, прерано и олако давање оцена, али и мали број провера знања од стране наставника предметне наставе. Из перспективе наставника предметне наставе реч је о следећим узроцима: предзнање ученика; непримереност наставних садржаја узрасту ученика; недовољно залагање ученика; непознавање технике учења; разлике у критеријуму оцењивања наставника разредне наставе и наставника предметне наставе; проблеми адаптације на другачију организацију предметне наставе; заинтересованост родитеља. Осим наведеног, наставници предметне наставе су издвојили и следеће: недовољна пажња ученика на часу; недовољна опремљеност школе наставним средствима за реализацију предвиђених садржаја, као и недовољан фонд часова за одређене предмете. Иако су разлике у проценама очигледне, убедљиво прво место у рангу и код наставника разредне и наставника предметне наставе заузима управо онај чинилац који је независан од наставника – који зависи од других, ученика или родитеља. Такође, резултати овог истраживања показују да постоји међусобно неразумевање наставника разредне и предметне наставе око овог проблема (Антонијевић, 1998).

Када се узму у обзир налази досадашњих истраживања, изводи се закључак да су најчешћи узроци тешкоћа у учењу на прелазу из разредне у предметну наставу следећи (са могућим одступањима у односу на карактеристике наставног предмета у оквиру ког се тешкоће јављају):

1. обим и тежина наставног градива;
2. разлика у критеријумима оцењивања ученика;
3. проблем адаптације на новине у раду;
4. прилагођеност наставних поступка узрасту ученика (Николић, 1998а: 81–82).

Разматрајући тешкоће са којима се ученици петог разреда сусрећу, често се као основни проблем истиче оптерећеност ученика и податак да, по оптерећењу, петом разреду није ни близу ниједан други разред у току осмогодишњег школовања (Радовић и Радовановић, 2005). У складу са тим, Николић (1998а) наводи да су ученици петог разреда заузети школским обавезама и обавезама учења код куће око 40 сати недељно (што је идентично недељним радним обавезама одраслих особа). До преоптерећености ученика долази када „обавезе ученика у школи и према школи нису у складу са његовим психофизичким способностима" (Munjiza, 2015: 11). Ученицима млађег школског узраста је потребно између девет и једанаест сати дневног сна, што значи да време предвиђено за школске обавезе не би смело прећи пет сати дневно, што осигурава око осам сати слободног времена за игру, разоноду и остале активности према интересовањима ученика (Munjiza, 2015: 12), што је у складу са нормама које је Лерд утврдио (Laird, 1977; према: Радовић и Радовановић, 2005). Преоптерећеност ученика манифестује се кроз два облика: обимом садржаја из које произилази временска преоптерећеност, и тежином садржаја из које произилази неусклађеност са психофизичким могућностима ученика (Munjiza, 2015). Куглић је са сарадницима утврдио да је број страница у петом разреду које ученик треба да савлада 1421, док је дневна обавеза ученика 7,4 странице (Куглић, 1978; према: Николић, 1998а). Обим ученичке литературе се повећао толико да је није могуће успешно реализовати кроз два читања (прво – информативно, и друго критичко) без знатне преоптерећености ученика (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). Чињеница је да је укупан обим наставе у петом разреду у односу на четврти разред већи – Радовић и Радовановић (2005) наводе податак да четврти разред има 792 часа, док пети разред има 925 часова годишње. Ако том броју додамо допунску наставу (чија је фреквенција по броју часова највећа у петом разреду, због највећег броја слабих оцена на почетку школске године), додатну наставу, клубове, секције, припреме за такмичење и такмичење, радионице, онда добијамо потпуну слику о оптерећењу ученика, што свакако премашује норме које је Лерд утврдио (Радовић и Радовановић, 2005). С тим у вези, како не би дошло до преоптерећености ученика, школска организација треба да осигура правилну смену рада и одмора (дневног, недељног, месечног, годишњег) (Prebeg & Prebeg, 1972; prema: Munjiza, 2015). На преоп-

терећеност ученици различито реагују: мањи део њих може да одговори захтевима; већи део није у стању то да учини, те прибегава диференцираном, површном и кампањском учењу; део ученика уз додатни уложени напор није у могућности да одговори захтевима. Као последица наведеног јавља се школски неуспех (Munjiza, 2015). Сталним упознавањем са методологијом учења из уџбеника могу се превазићи тешкоће око савладавања обимних и разноврсних садржаја. Потребно је континуирано радити на развијању мотивације за рад, радних навика ученика, како нагомилавање нових и обимних садржаја не би било разлог за школски неуспех (Николић, 1998а).

Резултати истраживања аутора Кадум-Бошњак, Перишић и Брајковић (2017: 65) указују на то да се највећа сталност успеха остварује у категорији општег успеха (63,03%), затим сталност успеха у хрватском језику (52,93%), док је уочена најнижа сталност успеха у математици (35,64%), што је у складу са мишљењима других аутора који истичу да се пад школског постигнућа прво види у успеху из матерњег језика и математике (Kraljić, 2008; Lucić-Bucović, Nikolić, Jurošević, Đorđević, 2015; Николић, 1998а; Радовић и Радовановић, 2005). С обзиром на специфичност наставе математике и учесталост појаве школског неуспеха из овог предмета, Краљић истиче следеће могуће узроке пада школског постигнућа из математике код ученика петог разреда: већи број наставних предмета у петом разреду; нови наставници; наставник разредне наставе и наставник математике; сати вежбања и понављања; улога родитеља и околине; предзнање и учење; специфичност учења математике; број ученика у одељењу; стручна спрема и припреме наставника; карактеристике наставника (Kraljić, 2008: 117–118).

Разлике у критеријумима оцењивања ученика су присутне између наставника разредне наставе и наставника предметне наставе, првенствено јер наставник разредне наставе дуже и потпуније познаје ученика, те на оцену утичу и други критеријуми, не само знање, вештине и навике ученика, на којима се заснива оцењивање наставника предметне наставе. Наиме, наставници предметне наставе који једном недељно предају ученицима, са отприлике 37 часова годишње, не могу упознати своје ученике, нити ученици могу упознати њих. Неретко, оцена у петом разреду се даје на основу површних, некада и случајних утисака о ученику. Из тог разлога, ауторка Николић поставља питање о ком треба размишљати и данас: зашто се, најчешће, занемарује и не показује интересовање за оцену из одређеног предмета у четвртом разреду, односно, може ли се игнорисати оцена коју је ученик добио пре само неколико месеци (Николић, 1998а: 84). Неопходно је константно се враћати на потребу континуираног праћења и упознавања развоја и успеха ученика у контексту свега што условљава његов рад, учење и понављање (Николић, 1998а).

Резултати истраживања су показали да су ученици који имају слабији успех и потешкоће у учењу лакше пратили наставу код наставница разредне наставе, боље су је разумели, истичући да је била мање строга. У петом разреду имају потешкоће са новим предметима, обимом и тежином градива.

Наставници предметне наставе имају више одељења, мање времена за упознавање сваког ученика, те теже могу да прилагоде поступке могућностима ученика (Lucić-Bucović, Nikolić, Jurošević, Đorđević, 2015). Ученици који нису развили радне навике редовног учења имају потешкоћа у петом разреду да се адаптирају на новине у раду и повећани обим градива. Истраживање ауторке Спасић полазало је да је за 30,43% ученика изражена тешкоћа привикавања на већи број наставника и упознавање индивидуалног реаговања и карактеристика наставника; док је за 28,26% ученика изражена тешкоћа у вези са начином испитивања, учења и домаћих задатака (Спасић, 1980; према: Николић, 1998а), што је у складу са резултатима истраживања аутора Радовић и Радовановић (2005), који указују на то да 28% испитиваних ученика петог разреда има проблем адаптације на повећани број наставних предмета, њих 55% на повећани број наставника, 38% на критеријум оцењивања и постављене захтеве (истичући да су наставници предметне наставе стожи од учитеља). Ученици који немају довољно предзнања, односно који имају „рупе" у знању теже савладају ново градиво јер треба да надокнаде пропуштено. Проблем се јавља и код ученика са лошом организацијом времена за учење и неефикасним стратегијама учења (Kraljić, 2008).

Да би се остварила прилагођеност наставних поступака узрасту ученика, неопходно је да наставник предметне наставе буде упознат са психофизичким карактеристикама ученика петог разреда. Због неравномерног раста и развоја виталних органа (развој срца, плућа, крвних судова заостаје за развојем органа за кретањем), ученици петог разреда се брзо замарају, покрети су им неусклађени, делују неспретно, често ломе и испуштају ствари – ова њихова неспретност често је погрешно схваћена од стране наставника као протест, дрскост и непоштовање. С обзиром на то да је у овом периоду развоја изражено доживљавање путем представа, присутно је фантазирање и сањарење на часовима. Због развоја апстрактног мишљења могућа су пребрза и погрешна уопштавања. Такође, карактеристично је попуштање пажње, те ученици петог разреда имају проблема са концентрацијом, што може довести до развоја лењости и спорости у мишљењу. У односима са старијим особама, поједине ученике петог разреда карактерише склоност ка негативним начинима понашања, као што су: инат, тврдоглавост, агресивност, грубост, изолованост и слично – што се оправдава њиховом појачаном тежњом за независношћу и интензивним процесом прилагођавања новим условима. Ученици петог разреда су у телесном погледу близу одраслих, а у функционалном, емоционалном и социјалном су још увек деца (Николић, 1998а). Због тога је веома значајно да наставници препознају стварни узрок одређеног понашања ученика, да се упознају са њиховим карактеристикама и да прилагоде наставне поступке у раду са ученицима.

КАКО ПРЕДУПРЕДИТИ ТЕШКОЋЕ У УЧЕЊУ?

Резултати истраживања аутора Радовић и Радовановић (2005) су показали да ученици о тешкоћама при преласку са разредне на предметну наставу најчешће разговарају са родитељима (78,9% ученика), вршњацима (47,2% ученика) или о томе не разговарају ни са ким (14,2% ученика). Аутори су увидели да заправо веома мали број ученика се обраћа наставницима (10,9% ученика), одељенском старешини (10,2% ученика) и стручном сараднику, односно школском педагогу или психологу (1,7%). Дисконтинуитет између породичне и школске средине у периоду транзиције може значајно да утиче на степен успешности ученика на прилагођавање новонасталим променама. Фактори дисконтинуитета се везују за: промене у физичком окружењу; разлике у курикулуму; разлике у понашању, поучавању, ставовима и очекивањима професионалаца; промене у улогама и нивоу укључивања које се тичу родитеља (Margetts, 1999; према: Крстић и Зуковић, 2017: 145). Приступ системима у транзицији ослања се на Бронфенбренеров еколошки развојни модел (Слика 1). Овај приступ указује на значај пружања подршке дечјој, али и људској делатности, у погледу развоја потенцијала који ће омогућити да ученици, родитељи и професионалци буду препознати као активни агенси промене. Модел ставља акценат на промене образаца у односима између ученика, породице, школе, вршњака и средине, пре, током и након преласка. Односи које карактеришу чести контакти, договори око заједничких циљева и пружање подршке ученику доводе до позитивних транзиционих искустава (Крстић и Зуковић, 2017: 147).

Слика 1. Приступ системима у транзицији
(Fabian & Dunlop, 2007, према: Крстић и Зуковић, 2017: 147)

Приликом креирања подржавајућег окружења током дететовог преласка из разредне на предметну наставу пожељно је тежити развијању партнерског односа у којем ће све укључене стране бити упознате са својим улогама и одговорношћу како би развијали заједничке циљеве (Крстић и Зуковић, 2017). У вези са тим, ауторке Златаровић и Михајловић (2013) дале су препоруке које школа и породица могу да следе како би припремили ученике за прелазак у предметну наставу. У том погледу, задатак школе се огледа у следећем:

- психолози/педагози и наставници разредне и предметне наставе раде са свим ученицима на успостављању међусобних веза и развијању пријатељстава кроз наставу у природи, излете, екскурзије, заједничко организовање приредби и осталих ваннаставних активности;
- упознавање ученика, породице и будућег разредног старешине у опуштеној атмосфери на опроштајној приредби или на родитељском састанку у току четвртог разреда;
- укључивање родитеља у школске активности;
- наставник разредне наставе треба да створи позитиван однос ученика према преласку на предметну наставу;
- будуће одељенске старешине петог разреда треба да посете одељење и присуствују часу са циљем упознавања ученика;
- у четвртом разреду наставници разредне наставе могу да се договоре да држе одређене часове у одељењу другог наставника разредне наставе ради привикавања ученика на више различитих наставних и васпитних стилова;
- укључивање ученика четвртог разреда у ваннаставне активности виших разреда;
- организовање тимске наставе у оквиру које ће наставници разредне и предметне наставе заједно радити на одређеној теми;
- наставник разредне наставе треба да припреми писмени материјал о ученицима за разредне старешине;
- наставник разредне наставе доставља разредном старешини писмени извештај о одељењу, постигнућима по предметима за сваког ученика;
- наставник разредне наставе доставља разредном старешини портфолио за сваког ученика;
- уколико је потребно, наставник разредне наставе учествује у изради педагошког профила, плана индивидуализације и ИОП-а за ученика у петом разреду;

- сарадња наставника разредне наставе и наставника предметне наставе током целе школске године у петом разреду;
- размена искустава наставника предметне наставе сличних предмета о методама и облицима рада и оцењивања;
- присуство наставника разредне наставе на првом родитељском састанку у петом разреду (Zlatarović i Mihajlović, 2013: 80).

На овај начин би се, са једне стране, повећала васпитна улога наставника предметне наставе, и, са друге стране, разумевање особености програмске структуре појединих наставних предмета које ученици изучавају у петом разреду, од стране наставника разредне наставе. Предложене препоруке би помогле предметним наставницима да одговоре на захтеве „нове школе” у чијем се фокусу налази ученик као субјекат наставног процеса, диференцирана настава, примена активних и радних наставних метода, корелација наставног садржаја, самодисциплина ученика и развој и подстицање унутрашње мотивације. Наставници разредне наставе би могли правовремено да припреме ученике за постављене захтеве. Заједнички рад наставника разредне и наставника предметне наставе допринео би смањењу ученичког осећаја неповезаности наставних садржаја које изучавају у разредној настави и у петом разреду. Овим видом сарадње отвара се могућност утицаја на развој осећања достојанства код ученика, чиме се неће „пољуљати” њихова вера да ће оправдати очекивања која други, али и они сами везују за своју улогу коју имају као ученици основне школе (Радовић и Радовановић, 2005).

Што се тиче породице, родитељи треба да разговарају са својим дететом о правилима, захтевима, очекивањима која ће се пред њега поставити; о различитим начинима поучавања, очекивањима и правилима различитих наставника предметне наставе; изменама дневног ритма на које је навикло у току прва четири разреда и формирању нових навика на време (Zlatarović i Mihajlović, 2013: 79).

Резултати истраживања групе аутора (Lucić-Bucović, Nikolić, Jurošević, Đorđević, 2015) указали су да вршњачка група може пружити помоћ ученицима приликом преласка из разредне у предметну наставу, путем следећих активности: ученицима четвртог разреда детаљно објаснити какав је начин рада сваког наставника и на чему понаособ инсистирају, организовање радионица за боље разумевање градива, сваки ученик са тешкоћама у учењу би могао да има ученика „ментора”, што би утицало на понашање осталих ученика у одељењу (не би задиркивали, нити се ругали ученику који није у могућности да са истим степеном успешности савлада градиво).

ЗАКЉУЧАК

И поред тога што је школски неуспех доста проучаван, континуитет успеха ученика основне школе, са посебним осврtом на период транзиције са разредне на предметну наставу, није довољно разматран, ни на теоријском ни на емпиријском нивоу. Значај изучавања овог проблема види се у чињеници да ученици различито доживљавају прелазак на предметну наставу, без обзира да ли се говори о тешкоћама или предностима тог преласка, или је реч о појавама које се могу очекивати код већег броја ученика (Радовић и Радовановић, 2005). Међутим, анализа досадашњих истраживања несумњиво показује да долази до пада успеха ученика у петом разреду (Антонијевић, 1998; Zlatarović і Mihajlović, 2013; Кадум-Бошњак, Перишић, Брајковић, 2017; Kraljić, 2008; Lucić-Bucović, Nikolić, Jurošević, Đorđević, 2015; Munjiza, 2015; Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016; Николић, 1998а; Радовић и Радовановић, 2005). Узроци бројних тешкоћа које се јављају у петом разреду су: обим и тежина наставног градива, разлика у критеријумима оцењивања ученика, проблем адаптације на новине у раду, прилагођеност наставних поступака узрасту ученика. Заједнички рад наставника разредне наставе и наставника предметне наставе треба да омогући поштовање индивидуалности ученика, то јест диференциран приступ у раду са њима, али и кључ ублажавања или превазилажења проблема адаптације ученика на новине у условима предметне наставе (Радовић и Радовановић, 2005). Педагошке импликације овог рада се огледају у препознавању узрока и њиховом предупређивању у циљу обезбеђивања што боље адаптације ученика на новонастале промене.

Литература

Антонијевић, М. (1998). Прелазак ученика са разредне на предметну наставу. *Настава и васпитање*, XLVII(2), 188–201.

Велишек-Брашко, О. и Перић-Пркосовачки, Б. (2017). Оснаживање педагошког кадра за транзицију деце у инклузивном образовању. *Иновације у настави*, XXX(2), 128–140.

Dogić-Ćurković, K. (2017). Adolescentna kriza – kako je dijagnosticirati i liječiti? *Medicus*, 26(2), 223–227.

Erceg-Jugović, I. (2011). Nezadovoljstvo tijelom u adolescenciji. *Klinička psihologija*, 4(1–2), 41–58.

Erceg-Jugović, I. (2015). Sociokulturni čimbenici nezadovoljstva tijelom u adolescenciji. *Ljetopis socijalnog rada*, 22(3), 465–488.

Erceg-Jugović, I. i Kuterovac-Jagodić, G. (2016a). Percepcija utjecaja medija na sliku tijela kod djevojaka i mladića u adolescenciji. *Medijska istraživanja*: *znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 22(1), 145–162.

Erceg, I. i Kuterovac-Jagodić, G. (2016b). Spolne razlike u nezadovoljstvu tijelom i strategijama promjene tjelesnog izgleda u adolescenciji. *Socijalna psihijatrija*, 44(3), 219–233.

Zlatarović, V. i Mihajlović, L. (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.

Jerković, I. i Zotović, M. (2010). *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije.

Kadum-Bošnjak, S., Perišić, I. i Brajković, D. (2007). Stalnost uspjeha učenika u mlađim razredima osnovne škole i na prijelazu iz 4. u 5. razred. *Metodički ogledi*, 14(2), 49–66.

Kraljić, Ž. (2008). Pad ocjena iz matematike pri prijelazu iz razredne u predmetnu nastavu. *MIŠ*, 43(9), 114–119.

Крстић, К. и Зуковић, С. (2017). Транзиција у школи: значај партнерства породице и васпитно-образовних институција. *Настава и васпитање*, LXVI(1), 143–156.

Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus*, 18(2), 155–172.

Lebedina-Manzoni, M. i Ricijaš, N. (2013). Obilježja mladih s obzirom na podložnost vršnjačkom pritisku. *Kriminologija i socijalna integracija*, 21(1), 29–38.

Lucić-Bucović, J., Nikolić, S., Jurošević, D. i Đorđević, O. (2015). Prelazak sa razredne na predmetnu nastavu i učenici kojima je potrebna dodatna podrška. U V. Jovanović i M. Grahovac (ur.): *Nastavnici – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse* (39–51). Beograd: Centar za obrazovne politike.

Macuka, I. i Smojver-Adžić, S. (2012). Osobni i obiteljski čimbenici prilagodbe mlađih adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 27–43.

Macuka, I. (2016). Emocionalni i ponašajni problemi mlađih adolescenata – zastupljenost i rodne razlike. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(1), 65–86.

Mijanović, N. (2018). Digitalni mediji u funkciji poboljšavanja kvaliteta obrazovanja i života adolescenata. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, rad štampan u celini, 22–24. jun 2018, Harkanj, Mađarska (493–504). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Univerzitet u Tuzli: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 83–101.

Mohorić, T., Takšić, V. i Šekuljica, D. (2016). Uloga razumijevanja emocija u razvoju simptoma depresivnosti i anksioznosti u ranoj adolescenciji. *Socijalna psihijatrija*, 44(1), 46–58.

Munjiza, E. (2015). Preopterećenje učenika uvjetovano opsegom udžbeničke literature i sposobnošću čitanja. *Život i škola*, LXI(1), 11–21.

Munjiza, E., Peko, A. i Dubovicki, S. (2016). *Paradoks (pre)opterećenosti učenika osnovne škole*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Николић, Р. (1998a). *Континуитет успеха ученика у основној школи*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Nikolić, R. (1998b). Problem kontinuiteta uspeha učenika osnovne škole. *Pedagogija*, XXXI(1), 1–25.

Petrović, J. i Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija*, 40(3), 431–445.

Радовић, В. и Радовановић, И. (2005). Школски успех ученика при преласку са разредне на предметну наставу. У Р. Грандић (ур.), *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућности примене у савременој школи*, рад штампан у целини, 15. април 2005, Нови Сад (651–669). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Lana M. Tomčić
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

CAUSES OF LEARNING DIFFICULTIES IN THE TRANSITION FROM CLASS TEACHING TO SUBJECT TEACHING

Summary

The period of transition from class teaching to subject teaching is marked by changes that greatly affect students. The aim of the paper is to analyze the potential causes that lead to learning difficulties in the transition from class teaching to subject teaching. The goal is achieved at the theoretical level, applying the method of theoretical analysis and content analysis technique. Because of the pre-puberty and puberty period that they are in, students are in a phase of intense growth and development where they are more easily fatigued; their attention is short-lived, which often leads to clumsiness in performing activities and solving tasks. The analysis of the results of the research so far indicates that the fifth grade students are achieving lower school success compared to the previous four years of schooling. The causes of many difficulties that occur in the fifth grade are: the volume and dificulty of the teaching material, the difference in the criteria of students' assessment, the problem of adaptation to changes in work, the adaptation of teaching procedures to the age of students. The pedagogical implications of this paper are reflected in the identification of causes and their prevention in order to ensure the best possible adaptation of students to new changes.

Keywords: *learning difficulties, causes, class teaching, subject teaching, students.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.77D
УДК 378.011.31
Изворни научни чланак
стр. 77–92

Слађана Б. Димитријевић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет,
Институт за математику и информатику
Јелена Д. Ђурђевић Николић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет,
Институт за хемију
Виолета М. Петровић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет,
Институт за физику

СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ ПРЕМА ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКИМ САДРЖАЈИМА ЊИХОВОГ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА[**]

Апстракт: Образовни систем уопште, па и иницијално образовање наставника предметне наставе, налази се у некој врсти сталне реформе. Прихватањем Болоњске декларације, а посебно у последњих 10 година активно се системски приступило стандардизовању обима психолошко-педагошко-методичких предмета, као и школске праксе. Међутим, чини се да је изостала опсежна анализа затеченог стања, као и резултата предузетих мера, тј. нема доступних емпиријских квантитативних и квалитативних података.

Циљ овог рада је да из перспективе наставника предметне наставе, који су дипломирали пре и после Болоњске реформе, а који раде у основним и средњим школама у Србији, сагледа њихово психолошко-педагошко-методичко иницијално образовање. У раду ће бити приказани емпиријски резултати прикупљени у пролеће 2017. године анкетним испитивањем 847 наставника предметне наставе 29 различитих предмета који раде у 77 места у Србији.

Кључне речи: *ставови наставника предметне наставе, иницијално образовање наставника предметне наставе, психолошко-педагошко-методички предмети.*

[*] sladjana.dimitrijevic@pmf.kg.ac.rs
[*] jelena.djurdjevic@pmf.kg.ac.rs
[*] violeta.petrovickg@gmail.com

[**] Овај рад је финансијски подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-68/2020-14/200122).

УВОД

Образовање сваке земље мора имати централну улогу у друштву. Чињеница је да нема ни економског напретка, ни културног развоја, као ни развоја и усавршавања појединца ако се у образовање не улаже и ако оно није полазна тачка из које крећу све остале реформе. Зато не изненађује да се образовни систем Републике Србије налази у континуалној реформи последњих двадесетак година. Управо је кроз овај процес у фокус стављено и питање врсте и обима компетенција наставника. У (Сл. гласник РС – Просветни гласник, 2018) се налазе *Стандарди компетенција за професију наставника и његовог професионалног развоја*, где су дефинисане четири кључне компетенције, од којих је компетенција *К1* за *наставну област, предмет и предметну методику*, тј. односи се пре свега на доменско знања/вештине/ставове наставника, док се остале компетенције начелно односе на педагошко-психолошке аспекте рада наставника (К2, К3, К4).

У *Стратегији образовања до 2020*. године (Сл. гласник РС – Просветни гласник, 2012) се, међу многим напоменама везаним за затечено стање ствари у образовању наставника разредне и предметне наставе, налази и следеће запажање: „Због неодговарајуће правне регулативе, односно недостатка стандарда за професију наставника, садашњи систем образовања наставника не даје квалитетно решење јер с једне стране, учитељски факултети стављају акценат на педагошке компетенције будућих учитеља и то уз значајан недостатак стручних компетенција, а са друге, факултети на којима се образују предметни наставници развијају, пре свега, стручне компетенције, занемарујући ППМ компетенције". Међутим, у самој *Стратегији*, али и иначе, изостају јасне квантитативне и квалитативне анализе утемељене на конкретним подацима, а које подупиру овакве закључке. Такође, веома често се на различитим скуповима и састанцима износе у најмању руку непроверене и произвољне, а некад и нетачне информације, на основу којих се дају оцене курикулума факултета који школују наставнике предметне наставе, чиме се неретко прави искривљена слика компетентности дипломираних студената. Имајући све ово у виду, аутори су спровели истраживање у циљу прикупљања релевантних података о иницијалном образовању наставника предметне наставе и њиховим ставовима према психолошко-педагошко-методичким садржајима њиховог иницијалног образовања, како би на основу тих података били донети закључци, који би даље били презентовани стручној јавности и били коришћени при обликовању нових курикулума за наставничке профиле. Овај проблем је препознат и шире, тако да на светском нивоу последњих деценија многи истраживачи, дидактичари и предметни методичари, чине напоре да помире две крајности, образовну и васпитну улогу школе, како би се направио модел који би интегрисао оба приступа (Rollnick et al., 2016; Kelemen, 2015; Cramer et al., 2018).

Истраживања показују да наставници различито оцењују значај развоја предметно методичког и психолошко-педагошког дела наставничких кометенција током иницијалног образовања. У истраживању (Hultman et al., 2012) које је спроведено у Шведској, као одговор на препоруку ресорног министарства да се појача предметно методички део компетенција, анкетирани наставници истакли значај социјалних компетенција (креирање односа између ученика). Ово се донекле поклапа са резултатима истраживања спроведеног у Северној Македонији (Panev et al., 2015), у коме су учествовали наставници енглеског језика, који сматрају да је потребно више психолошко-педагошких предмета. Са друге стране у (Rollnick et al., 2016) се наглашава значај предметне методике. За разлику од поларисаних ставова у наведеним истраживањима (Kleickmann et al., 2012) наглашава се значај целовитости образовања наставника и покушава да се да одговор у којој мери појединачни аспекти утичу на комплетност наставника. Међутим, тренутно се чини да је немогуће направити општи модел наставе који би одговарао свим дисциплинама и образовним нивоима. Једно од решења би могло да буде, да се кренувши од неколико општих принципа, развијају модели за јасније дефинисан образовни контекст (Lupu, 2013).

Као резултат реформе, коју је *Стратегији образовања до 2020*. године фундирала, кроз процес акредитације, факултети који школују предметне и наставнике разредне наставе су морали да прецизније дефинишу припадајуће компетенције. Највећи квалитативни искорак је направљен нормирањем курикулума студијских програма за наставничке профиле, пре свега у домену психолошко-педагошко-методичких предмета и то пре свега дефинишући минимуме за психолошке и педагошке садржаје, као и минимум за стручну праксу која се реализује у школама (хоспитовање). Насупрот томе, нису утврђени минимуми за доменско знање, као ни за предметну методику, иако наставници често баш те садржаје истичу као веома битне за своје професионално обликовање. У Пројекту (Pantić, 2012) који је објављен 2012. године јасно је од стране наставника препознато да: „Наставник треба да је стручан, да зна како да пренесе знање, да има свој приступ раду, али и да је добар комуникатор". Предметна методика представља важан део образовања сваког наставника, даје јасну везу, представља мост, између психолошко-педагошког дела и доменског дела образовања наставника за одређени предмет. Ова дисциплина дате науке се пре свега бави теоријским и практичним аспектима наставе за одговарајући наставни предмет. У самом наставном процесу сваки школски предмет има нешто специфично што се мора неговати, сачувати и промовисати у раду са ученицима (Hultman et al., 2012). Принг (Pring, 2000) је једним примером илустровао суштину проблема: „Наставник не може предавати хемију ако не разуме основне концепте самог предмета". Ово је у потпуности у складу са бројним студијама које предметну методику и сматрају кључном за образовање наставника (Mudavanhu, 2015). Сведоци смо да најновији резултати истраживања (ПИСА, 2018) (Виденовић и Чапрић, 2020) показују да у Републици Србији у образовном систему и даље има доста простора за унапређење, тако да је неопходно дефинисати нову стратегију и мере за њену реализацију.

Један од путоказа могу да буду искуства наставника предметне наставе, који раде у школи, и која би могла да укажу на компетенције које треба оснаживати током иницијалног образовања будућих наставника. Циљ овог истраживања јесте и да у овом контексту потпомогне у прикупљању релевантних података.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ и задаци истраживања. Основни циљ истраживања је био утврђивање затеченог стања о садржајима ППМ образовања у оквиру иницијалног образовања запослених наставника предметне наставе у Републици Србији, као и њиховим ставовима према овом делу њиховог иницијалног образовања, односно евалуација тих садржаја из угла наставника са професионалним искуством у раду у просвети. Додатно, како је потписивање Болоњске декларације изазвало значајне промене у начину студирања и условило и промене самих студијских програма у Републици Србији, истраживање је требало да утврди да ли је и колико то утицало на део ППМ образовања наставника предметне наставе. Поред тога, требало је утврдити да ли су становишта предметних наставника различитих области и дисциплина слична, тј. да ли има општих места када је однос према ППМ садржајима у питању.

Циљ истраживања је операционализован на два основна истраживачка задатака.

1) Утврдити да ли су наставници предметне наставе током свог иницијалног образовања имали садржаје из психологије, педагогије, предметне методике и стучне праксе у школи. Додатно, анализирати:

- да ли је ситуација битно промењена новинама које је донела Болоњска декларација,
- да ли ситуација значајно варира у зависности од предмета који наставник предаје.

2) Утврдити и упоредити оцене којима су наставници предметне наставе оценили утицај садржаја психологије, педагогије и предметне методике на изградњу њихових стручних компетенција. Додатно, анализирати:

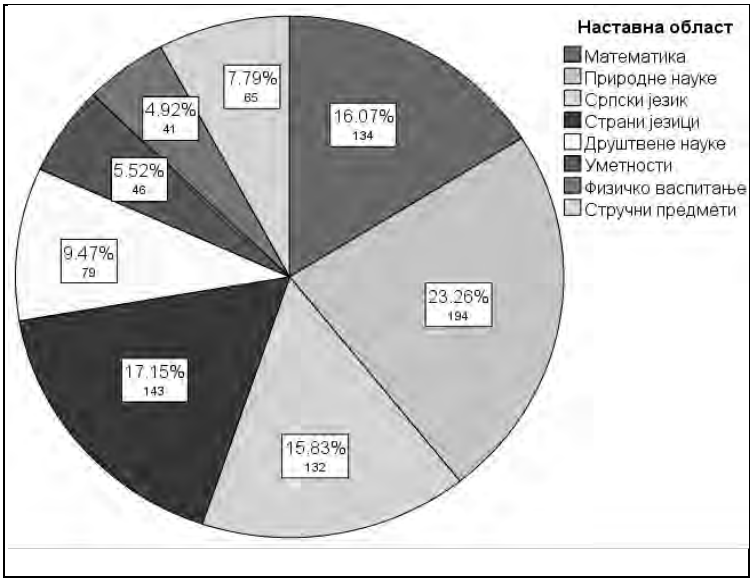
- да ли резултати значајно варирају у односу на то да ли иницијално образовање стечено по студијским програмима пре или после усвајања Болоњске декларације,
- да ли резултати значајно варирају у односу на предмет који наставник предаје.

Узорак истраживања: Истраживање је обављено током пролећа 2017. године на узорку од укупно 847 наставника предметне наставе основних и средњих школа (гимназија и средњих стручних школа). Сви резултати истраживања су добијени на основу добровољних и анонимних одговора испитаника.

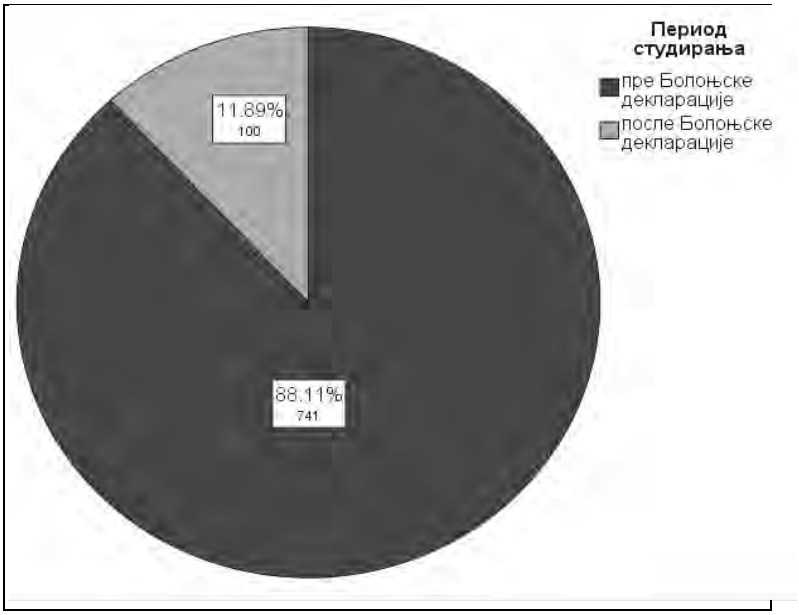
Узорком су обухваћени наставници 29 различитих предмета, и то свих општеобразовних и већине стручних предмета, при чему у узорку за сваки од државних универзитета има наставника који су на њему њему стекли своје иницијално образовање. Заступљени су сви крајеви Републике Србије, прецизније 77 места у Србији, па се може закључити да узорак јесте репрезентативан. Основни подаци о полу, типу школе у којој наставник ради дати су у Табели 1. Просечна старост испитаника је 41,79 година са стандардним одступањем 9,10 година, док је просечан стаж у просвети 14,27 година са стандардним одступањем 8,72 година. Подаци о броју наставника према уоченим областима предмета приказани су на Графикону 1, а подаци о томе да ли је иницијално образовање стечено по студијским програмима пре или после усвајања Болоњске декларације приказани су на Графикону 2.

Табела 1. Основни подаци о узорку

	Мушкарци	Жене	ОШ	Гимназија	Средње стручне школе	Ради у више типова школа
f	212	633	579	116	90	62
%	25	75	68,6	13,6	10,6	7,2



Графикон 1. Расподела наставника по наставним областима предмета



Графикон 2. Расподела наставника према периоду у ком су студирали

Методе, технике и инструменти. Методе коришћене у истраживању су дескриптивна, аналитичка и каузална, а подаци су прикупљени анкетирањем, помоћу упитника који је конструисан за потребе истраживања у складу са дефинисаним задацима. Поред уводних питања у којима су давани подаци о полу, годишту, радном стажу у просвети, типу школе у којој наставник ради, месту у ком ради, предмету који предаје, завршеном факултету, податку да ли је иницијално образовање завршено по студијским програмима пре или по потписивању Болоњске декларације, наставници су давали податке о свом ППМ образовању у оквиру иницијалног образовања, као и изнели своје ставове о евалуацији тих садржају у смислу стечених компетенција за наставника предметне наставе.

Обрада података: Добијени подаци су обрађени помоћу статистичког пакета SPSS 20. Дате су дескриптивне статистике, а од тестова су коришћени χ^2-тест, Mann-Whitney-ев тест, Friedman-ов тест и Kruskal-Wallis-ов тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Садржаји психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе у школи у оквиру иницијалног образовања наставника предметне наставе

У оквиру првог истраживачког задатка испитивано је колико је испитаника слушало садржаје психологије, педагогије и предметне методике у оквиру иницијалног образовања, као и колико њих је имало стручну праксу у школи (Табела 2). Уочава се да више од 84% испитаника имало ППМ садржаје у оквиру свог иницијалног образовања, а више од 75% је имало стручну праксу у школи. Ови подаци јасно указују да ППМ групација предмета евидентно јесте део иницијалног образовања наставника предметне наставе, те да се у стратегијама развоја образовног система може говорити пре свега о унапређењу овог дела иницијалног образовања, а не о увођењу.

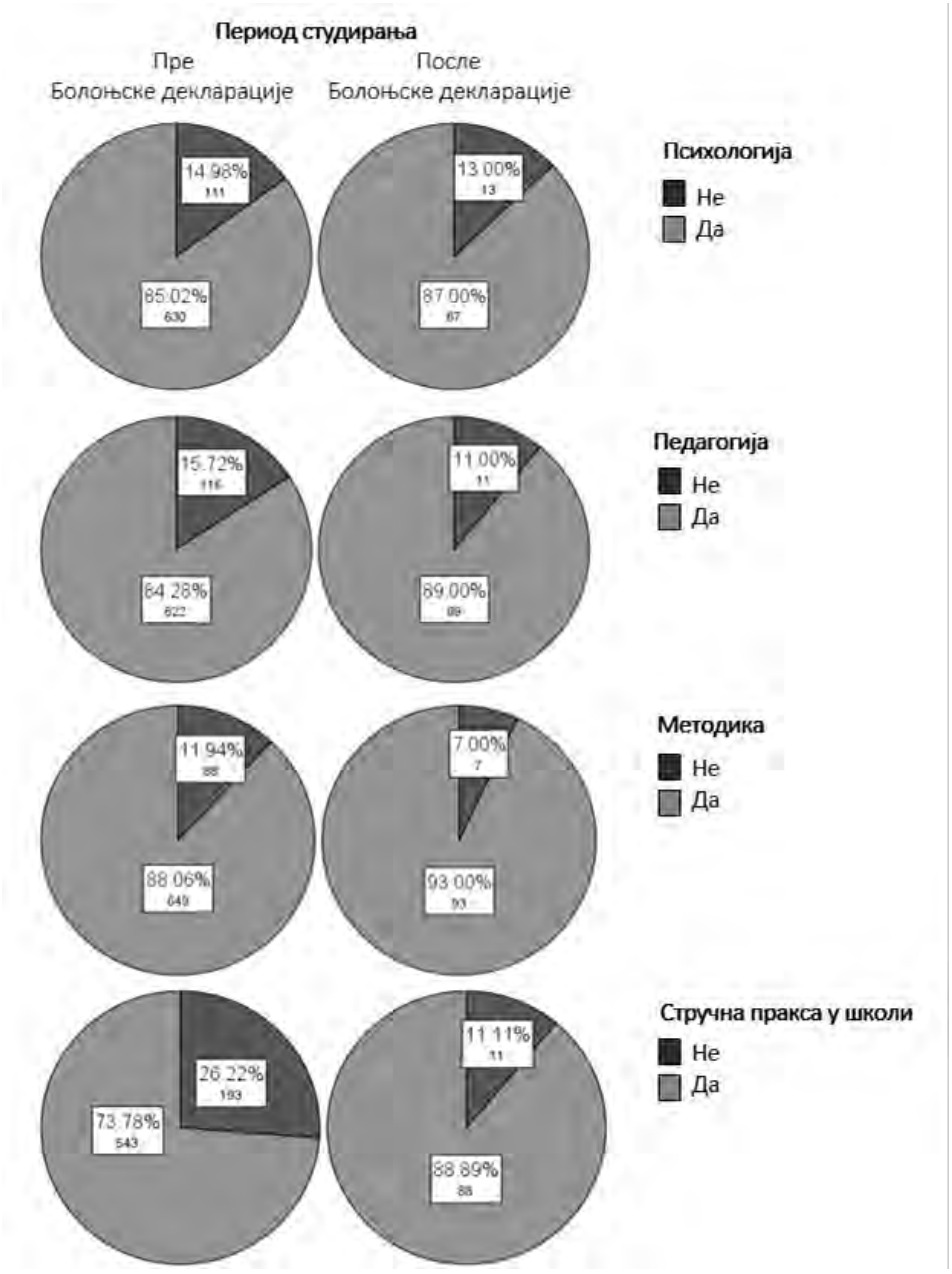
Табела 2. Учесталост ППМ садржаја у иницијалном образовању наставника

Иницијално образовање		Психологија	Педагогија	Предметна методика	Стручна пракса у школи
Да	f	721	715	746	635
	%	85,3	84,8	88,6	75,3
Не	f	124	128	96	207
	%	14,7	15,2	11,4	15,2

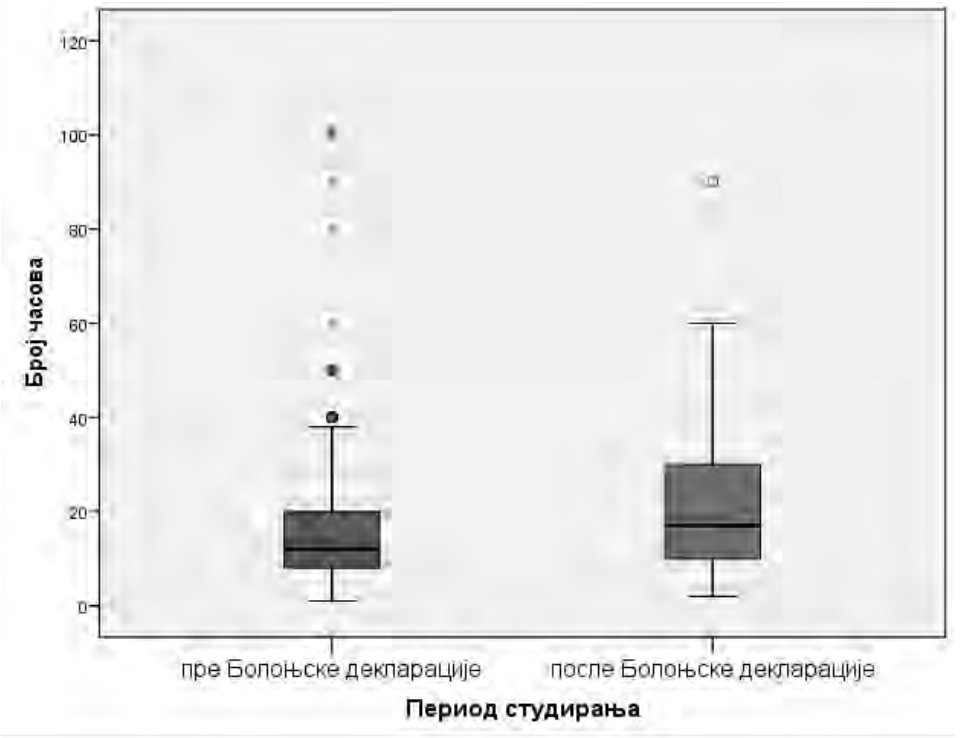
Основна хипотеза да су садржаји психологије, педагогије и предметне методике у сличном проценту постојали у иницијалном образовању и пре и после потписивања Болоњске декларације потврђене су χ^2-тестовима. Насупрот томе, испитаници који су дипломирали по студијским програмима који су у складу са Болонском декларацијом у већем проценту (88,9%) су имали стручну праксу у школи у односу на претходни период (73,8%), што је такође било претпостављено (видети Табелу 3 и Графикон 3). Поред тога, број часова школске праксе је статистички значајно повећан (Mann-Whitney U = 17 122,5, p = 0,001 < 0,05, медијане пре Болоње је 12, а после 16, видети *графикон 4*). Свакако ово је веома позитивна промена у курикулумима и треба је додатно подржати, развијати и унапредити кроз ближу сарадњу универзитета са основним и средњим школама.

Табела 3. Резулати χ^2- тестова (Јејтсова корекција) за иницијално образовање и ППМ предмете

	Психологија	Педагогија	Предметна методика	Стручна пракса у школи
CC	0,140	1,180	1,673	9,991
df	1	1	1	1
p	0,708	0,277	0,196	**0,002**
Phi				Phi = 0,114



Графикон 3. Расподела наставника према слушању ППМ садржаја



Графикон 4. Број часова стручне праксе у школи у односу на период студирања

Како до скоро није постојао јасан норматив везан за ППМ садржаје и стручну праксу у школи анализирано је и колико су ови садржаји заступљени у студијским програмима различитих наставних области (видети Табелу 4).

Табела 4. Заступљеност психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе у школи у студијским програмима груписаним у области

		Психологија	Педагогија	Пред. методика	Стручна пракса
Српски језик	f	123	108	131	128
	%	93,2	82,4	99,2	97,0
Страни језици	f	124	128	131	99
	%	86,7	89,5	92,9	69,7
Математика	f	116	117	118	85
	%	86,6	88,0	88,7	63,4
Природне науке	f	152	157	163	142
	%	78,4	81,4	84,5	74,4
Друштвене науке	f	75	75	74	67
	%	94,9	94,9	93,7	84,8
Уметности	f	42	44	44	36
	%	91,3	95,6	95,6	80,0
Физ. васпитање	f	41	41	40	38
	%	100	100	97,6	92,7
Уско стр. предмети	f	38	35	35	32
	%	59,4	53,9	53,9	50,0

Уочавамо да међу посматраним областима по резултатима битније одступају студијски програми који школују наставнике уско стручних предмета, што је и било очекивано, и код њих су најмање вредности процената оних који су имали ППМ садржаје и стручну праксу у школи. Код свих осталих области проценти за психологију, педагогију и предметну методику су већи од 78%, што се може сматрати задовољавајућим, али оставља и простор за унапређење. Највише проценте бележимо код наставника физичке културе, а природне науке, па и математика и страни језици, имају нешто ниже вредности процената заступљености у односу на српски језик и друштвене науке. Генерално, најмање је заступљена стручна пракса, али је она је и доживела највећи пораст после Болоње, тако да и ти подаци указују на то да се систем иницијалног образовања наставника предметне наставе креће у позитивном смеру.

Евалуација садржаји психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе са аспекта стицања компетенција за наставнички позив

У оквиру другог истраживачког задатка испитивани су ставови наставника према делу њиховог иницијалног образовања које се односи на ППМ области, које су они изражавали на скали Ликехертовог типа. Резултати указују на то да се наставници углавном слажу да су садржаји психологије, педагогије, предметне методике и стручне праксе имали значајан позитиван утицај на изградњу њихових компетенција за посао наставника предметне наставе (Табела 5). При томе је и потврђена хипотеза (Friedman test, Q = 140,734, df = 3, p < 0,0005) да су у смислу стицања наставничких компетенција, у односу на психологију и педагогију, које су подједнако оцењене, издвајају и стручна пракса и предметна методика, која је најбоље оцењена.

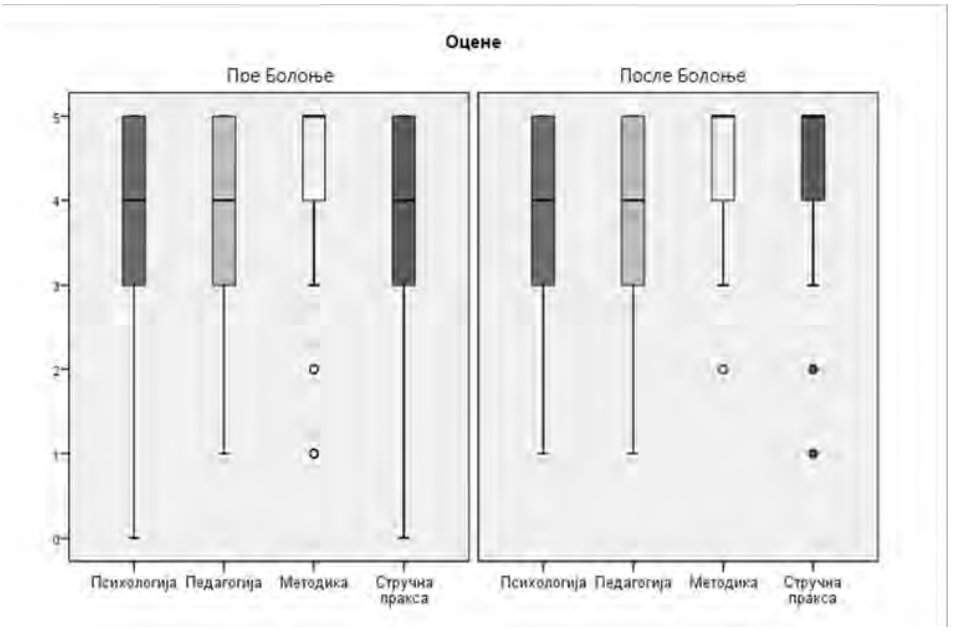
Табела 5. Евалуација ППМ садржаја

	Психологија	Педагогија	Пред. методика	Стручна пракса
Бр. испитаника	759	751	764	685
Медијана	4	4	5	4
Просечна в.	3,82	3,85	4,20	3,97
С. одступање	1,066	1,082	0,982	1,153

Битно је истаћи да су оцене за све четири области нешто веће код наставника који су студирали по Болоњи (видети Табелу 6), али се притом, статистички значајно се разликују само оцене стручне праксе (Mann-Whitney U = 31 727, p = 0,005 < 0, 05, медијане пре Болоње је 4, а после 5), што додатно говори о постигнутом унапређењу овог дела иницијалног образовања (видети Графикон 5).

Табела 6. Евалуација ППМ садржаја у односу на Болоњу

	Психологија		Педагогија		П. методика		Стручна пракса	
	пре	после	пре	после	пре	после	пре	после
Медијана	4	4	4	4	5	5	4	5
Просечна в.	3,87	3,87	3,89	3,96	4,26	4,32	3,94	4,24
С. одступање	1,074	1,062	1,093	0,975	0,957	0,838	1,153	1,025



Графикон 5. Оцена сврсисходности ППМ садржаја

Резултати добијени посматрано по предметним областима говоре у прилог хипотезе да се оцене ППМ предмета не разликују код наставника српског језика, страних језика, математике, природних наука и друштвених наука (Kruskal-Wallis, видети Табелу 7 и Табелу 8). Ово нас наводи на закључак да у овом случају становиште наставника не зависи од предметне области.

Табела 7. Резултати Kruskal-Wallis-ових тестова за наставну област и ППМ предмете

	Психологија	Педагогија	Предметна методика	Стручна пракса у школи
H	7,925	8,919	5,031	4,485
df	4	4	4	4
p	0,094	0,063	0,284	0,344

Табела 8. Евалуација ППМ садржаја наставника различитих наставних области

		Психологија	Педагогија	Пред. методика	Стр. пракса у школи
Српски језик	Медијана	4	4	5	4
	Просечна в.	3,68	3,67	4,31	3,97
	С. одступање	1,072	1,163	0,872	1,124
Страни језици	Медијана	4	4	5	4
	Просечна в.	3,73	3,76	4,27	3,75
	С. одступање	1,005	1,068	1,036	1,242
Математика	Медијана	4	4	4	4
	Просечна в.	3,81	3,77	4,26	4,02
	С. одступање	1,043	1,136	0,814	1,247
Природне науке	Медијана	4	4	5	4
	Просечна в.	3,84	3,89	4,24	3,96
	С. одступање	1,041	1,030	0,951	1,055
Друштвене науке	Медијана	4	4	4	4
	Просечна в.	3,94	3,98	3,94	3,91
	С. одступање	1,184	1,097	1,088	1,071

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања показују да је већина наставника (88,11%) који раде у школама у Републици Србији завршила студије пре болоњског процеса и да су и ти наставници углавном имали (више од 84% њих) предмете који су обезбеђивали неопходне компетенције из ППМ области, супротно често даваним паушалним оценама.Такође, наставници, без обзира на период у ком су се школовали, као и област у оквиру које су се школовали, веома позитивно оцењују сврсисходност дела свог инцијалног образовања из ППМ области. Стога, свака реформа треба да има у виду значај овог дела иницијалног образовања, као и да се предметна методика намеће као својеврсни лидер у овој групацији. Наиме, предметна методика је најбоље оцењена код свих група наставника (било посматрано по периоду школовања, било по наставној области), медијана оцена за методику је 5, а за педагогију и психологију је 4. Резултати јасно указују да додатно треба проширити део курикулума посвећеног одговарајућој предметној методици, а први корак би морао бити успостављање минималних захтева и за методичке садржаје у оквиру студијских програма. Истичемо да је једино стручна пракса у школи забележила и квантитативно повећање у смислу часова и квалитативно повећање у смислу оцене наставника (пре болоњског процеса медијана оцена је била 4, а после је 5), па се може закључити да су промене у вези са стручном праксом најбољи аспект спроведених реформи и да тај тренд треба наставити и развијати кроз сарадњу институција до универзитетског и универзитетског образовања.

Дефинитивно, свака реформа образовног система, као изузетно комплексне и осетљиве структуре, мора се евалуирати на конкретним подацима, а свака стратегија планирати на тако донетим закључцима. При томе, у тражењу решења за дугогодишње нагомилане проблеме, морају се као кључна уважити и мишљења професионалаца, наставника у школама, који у пракси непосредно са ученицима (треба да) реализују планирано, а који често размишљају и ван оквира теорија.

Литература

Cramer, C. & Schreiber, F. (2018). Subject Didactics and Educational Sciences: Relationships and Their Implications for Teacher Education from the Viewpoint of Educational Sciences. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, Vol. 1, 150–164.

Hultman, G., Löfgren, R. & Schoultz, J. (1994). Subject Didactics in Practice – Hidden in the Process. *Education Inquiry*, 3(1), 3–18.

Kelemen, G. (2015). Developing Professional Knowledge in the Initial Teacher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 180, 357–364.

Kleickmann, T. et al. (2012). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 64, 90–106.

Lupu, C. (2013). Epistemological and Psychological Fundamentals of the Didactics of Science. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 92, 490–494.

Mudavanhu, Y. (2015). Differences in Perceptions of the Importance of Subject Matter Knowledge and How These Shaped Supervision and Assessment of Student Teachers on Teaching Practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 98–107.

Правилник о стандардима компетенција за професију наставника ињиховог професионалног развоја („Сл. гласник РС – Просветни гласник", бр. 16/2018).

Panev, V. et al. (2015). The Need of Strengthening the Pedagogical Competencies in Teaching From the English Teachers' Perspective. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1),43–50.

Pantić, N. i Čekić Marković, J. (ur.) i sar. (2012). *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Pring, S. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Rollnick, M. & Mavhunga, E. (2016). The Place of Subject Matter Knowledge in Teacher Education. *The International Handbook on Teacher education Dordrecht: Springer*, 423–452.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године („Сл. гласник РС – Просветни гласник", бр. 107/2012).

Виденовић, М. и Чапрић, Г. (2020). *ПИСА 2018 – Извештај за Републику Србију*, Београд.

Slađana B. Dimitrijević
University of Kragujevac, The Faculty of Natural Science and Mathematics
Jelena D. Đurđević Nikolić
University of Kragujevac, The Faculty of Natural Science and Mathematics
Violeta M. Petrović
University of Kragujevac, The Faculty of Natural Science and Mathematics

ATTITUDES OF THE SUBJECT TEACHERS TOWARDS THE PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL CONTENTS OF THEIR INITIAL EDUCATION

Summary

The education system in general, as well as the initial education of subject teachers, is undergoing a kind of constant reform. Since the adoption of the Bologna Declaration, especially in the last 10 years, significant systematic efforts have been made to standardize the scope of psychological, pedagogical and methodological courses, including school practice. However, there seems to be a lack of comprehensive analysis of the current situation, as well as of the results of the measures taken, i.e. there is no publicly presented empirical quantitative and/or qualitative data.

This paper aims to examine the current situation from the perspective of the subject teachers, who graduated before and after the Bologna reform and who work in primary and secondary schools in Serbia, concerning their psychological, pedagogical and methodological initial education. In this paper, we will present the empirical results collected in the spring of 2017 by a survey of 847 subject teachers of 29 different subjects working in 77 places in Serbia.

Keywords: *Attitudes of subject teachers, initial education of subject teachers, psychological-pedagogical-methodological subjects.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.93Z
УДК 37.015.3
Прегледни научни чланак
стр. 93–110

Лидија Ђ. Златић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Слађана Р. Луковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

УЛОГА НАСТАВНИКА У РАЗВОЈУ СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА[**]

Апстракт: Многе студије стављају акценат на важност социјалних вештина ученика, али поставља се питање како свакодневна школска пракса утиче на развој тих вештина. Социоемоционалне вештине, према другим ауторима, односе 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. У овом раду указујемо на различите компоненте наставничких улога и његових приступа које могу да утичу на развој ових вештина. Резултати различитих истраживања показују да промене у смислу учења социјалних вештина наставника, поготово у иницијалном образовању, али и касније, повећавају освешћеност ученикових социјалних вештина. Емпиријски налази указују на кључне карактеристике успешних програма развоја социоемоционалних вештина, при чему се наглашава неопходна специфична обука и тренинг наставника као део њиховог иницијалног образовања и стручног професионалног усавршавања, као и потреба за систематском подршком током саме примене програма који утичу на развој ових вештина код ученика. Наглашава се значај разумевања емоција и социјалних вештина код ученика од стране наставника као и развој свести наставника о начинима на које могу да утичу на развој социоемоционалних вештина, како да стварају позивитну атмосферу у учионици, како адекватно да реагују на различите емоције ученика.

Кључне речи: *социјално понашање ученика, социоемоционалне вештине ученика, компетенције наставника, управљање разредом*.

[*] lzlatic@ptt.rs
[*] lukovic@pfu.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.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Увидом у литературу, сагледава се и даље доминантна присутност истраживања о наставничким карактеристикама и понашањима која доприносе школском постигнућу и интелектуалном развоју, док су радови који се баве његовом социјализацијском улогом још увек у мањем броју присутни. Ипак, последњих двадесет година присутан је растући број истраживања из те области који је последица повећане свесности и врло експлицитних захтева да социоемоционално образовање треба да постане и интегрални део курикулума (Comar, 1997; Elias et al., 1997; Goleman, 1995, према: Cohen 2001, Jenings & Greenberg, 2009). Предмет и циљ овог рада јесте да дефинише и да укаже на значај социоемоционалних вештина код ученика. Циљ овог рада је и да пружи осврт на програме за подстицање развоја социоемоционалних вештина код ученика, као и на улогу коју наставник има у њиховом развоју. Такође, у овом раду биће указано и на компетенције наставника који су значајне за успешно подстицање развоја социоемоционалних вештина код ученика.

Налази и истраживања су показали да висококвалитетни програм усмерени на развој комуникационе компетенције ученика (који артикулишу социјалне и емотивне аспекте учења):

a) унапређују постигнуће ученика и њихово социјалноемоционално понашање, као и односе међу вршњацима;

b) значајни су у превенцији (и у куративи) када се ради о проблемима зависности од дрога, високо ризичног сексуалног понашања, испољавања агресије и других облика антисоцијалног понашања ученика у смислу редукције фреквентности и облика понашања (Consortium on the School – Based Promotion Social Competence, 1994; Durlak, 1996; Weisberg & Greenberg, 1998; према: Cohen, 2001; Bracket, Mayer Eenberg, 2009).

У реализацији таквих програма за ученике наставник сам мора да поседује развијену комуникациону компетенцију. Социјално и емоционално компетентни наставници постављају тон и атмосферу у разреду; развијају подржавајуће и охрабрујуће релације са својим ученицима и дизајнирају лекције и наставу тако да оснажују позитивне потенцијале својих ученика. Наставници промовишу интринзичку мотивацију својих ученика и охрабрују сарадњу између ученика и представљају моделе за адекватно комуникационо понашање и промоцију просоцијалног понашања. Оваква социјална клима у разреду се карактерише ниским нивоом конфликта и асоцијалног понашања, меким прелазима са једне активности на другу, адекватном експресијом емоција, јаким интересовањем и усмереношћу на задатак, као и подржавањем и одговорношћу за индивидуалне разлике и ученикове потребе (La Paro, Pianta, Darling-Hammond, Ansess, Ort, 2002; Gambone, Klem, Connell, 2002; Mc Neelu, Nonnemaker, Blum, 2002; Osher et al., 2007; према: Jenings & Greenberg, 2009).

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНЕ ВЕШТИНЕ УЧЕНИКА

Социјално и емоционално учење је процес током ког деца и одрасли уче да разумеју и управљају емоцијама, да одрже позитивне односе и донесу одговорне одлуке (O'Conner et al., 2017a). Социоемоциоалне вештине најбоље могу да се дефинишу као индивидуалне карактеристике које имају порекло у реципрочној интеракцији између биолошких предиспозиција и срединских фактора, које се манифестују у конзистентним обрасцима мисли, осећања и понашања, које настављају да се развијају кроз формална и неформална искуства учења и која утичу на важне социоекономске исходе кроз живот једне особе (De Fruyt et al., 2015).

Један од модела који се користи за приказивање социјалних и емоционалних вештина ослања се на модел личности Великих пет (Big Five) и у складу са њим дефинисано је пет кључних домена социоемоционалних вештина: емоционална регулација, односи са другима, сарадња, оријентација на задатак и отвореност, а додат је и шести домен сложених вештина (OECD, 2018; OECD, 2019; Крстић, 2019). Испитујући структуру која је у основи осам инструмената који се често користе како би се проценили социоемоционалне вештине у детињству и адолесценцији, аутори (Primi et al., 2015) су пронашли да та структура показује јаку паралелу са димензијама модела личности Великих пет (екстраверзија, сарадљивост, емоционална стабилност (неуротицизам), отвореност за искуства и савесност), допуњена шестом димензијом која се односи на негативну валенцу.

Други значајан модел обухвата пет кључних компетенција које су циљ социоемоционалног учења: свест о себи, саморегулација, друштвена свест, управљање међуљудским односима и одговорно доношење одлука (O'Conner et al., 2017b; Крстић, 2019). Сви широки домени социоемоционалних вештина имају учешћа у успешности у каснијем образовању, на раду и животним исходима, од којих вештине које припадају савесности и емоционалној стабилности конзистентно предвиђају већину испитиваних исхода (OECD, 2018). Компетенције које дефинишу социјално и емоционално учење могу се одредити и кроз самосвесност, самоуправљање, социјалну свесност, вештине управљања односима, одговорно доношење одлука (O'Conner et al., 2017c). Такође, OECD Лонгитудинална студија развоја вештина у градовима спецификује три домена индивидуалног функционисања која су од нарочитог интереса: управљање емоцијама, рад с другима и постизање циљева (John & Fruyt, 2015).

Према налазима различитих истраживања когнитивне вештине не могу да компензују недостатак социјалних и емоционалних вештина, и једне и друге су важне и потребне за напредак у животу, односно социјалноемоционалне вештине су неопходан састојак сета вештина потребних за ефективно

функционисање у различитим сферама живота (OECD, 2018). Нпр. велики број студија потврђује повезаност социоемоционалних вештина са школским оценама, као што је студија која је потврдила да су, и након што се контролишу пол и IQ, особине које припадају домену савесности, као што су самоконтрола, истрајност и одговорност, конзистентни предиктори школских оцена (Noftle & Robbins, 2007; према: OECD, 2018; OECD, 2019). Студије потврђују значај домена савесности и у сфери запошљавања, као и екстраверзије и отворености за искуства и сарадљивости (OECD, 2019). Други важан домен за који је такође потврђено да је предиктор академских постигнућа јесте емоционална регулација (Lounsbury et al., 2004, према OECD, 2019). Такође, домени отвореност и сарадња су повезани са оценама, мада ови домени немају исту предиктивну моћ као претходна два (OECD, 2019). Социоемоционалне вештине које припадају различитим доменима модела Великих пет, а у највећој мери савесност и емоционална регулација, такође су повезане и са физичким и менталним здрављем и са различитим обрасцима здравственог понашања (OECD, 2019). Студије које се баве повезаношћу економских исхода и постигнућа на когнитивним тестовима, допуњене су налазима да и некогнитивне вештине такође утичу на постигнућа на когнитивним тестовима. Резултати студије у којој су резултати на тесту разложени на когнитивну и некогнитивну компоненту, показују да су поред когнитивних и некогнитивне вештине такође значајне за повезаност постигнућа на тесту и економског раста (Balart, Oosterveen, Webbink, 2017).

Полазећи од емпиријских података и други аутори указују да социјално и емоционално учење подстиче развој социјалних вештина и позитивно утиче на академска постигнућа ученика (O'Conner et al., 2017c). Њихови резултати показују да програми за подстицање социјалног и емоционалног учења показују позитивне ефекте на широк опсег социјалних и академских исхода у популацији ученика, као што су повећана академска мотивација, самоефикасност, препознавање емоција, емпатија и везивање за школу. Ови програми такође побољшавају вештине решавања конфликата и редукују антисоцијална понашања и проблеме у понашању. Иако социјалне и културалне разлике могу утицати на исходе социјалног и емоционалног учења (низак СЕС, етничке мањине, пол, ученици из града у односу на село) показује се да су ови програми такође ефикасни и у субпопулацијама ученика као и на укупној популацији ученика (O'Conner et al., 2017c). Налази студија на Карибанским острвима (Bokerr-Hennighan, Meeks Gardner, Cnan, Walker, 2009, Pawel, Granthan, Mc Gregor, 2007; Samms Vaugen, 2001; према: Klark, 2017) указују да су дечје социоемоционалне вештине повезане са њиховим академским извођењем. Поред свих услова, укључујући социоекономски статус родитеља, као и културолошка уверења окружења, врло су битне наставничке улоге и утицај наставника на развијеност социоемоционалних вештина ученика, и у предшколском периоду, као и њиховоој даљој надоградњи у основној школи. Такође, социоемоционалне вештине ученике је потребно систематски развијати кроз програме за њихово подстицање.

ПРОГРАМИ ЗА ПОДСТИЦАЊЕ СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИХ ВЕШТИНА

Различите студије потврђују значај тренинга за развој социоемоционалних вештина и у одраслом добу, иако се ове вештине развијају од раног детињства (OECD, 2019). На њихов развој утичу родитељи и социјална средина у којој дете одраста, а значајну улогу имају и школа, наставници, вршњаци и ваннаставне активности. Klark (2017) указује да неке од врло битних социјално емоционалних вештина које треба развијати код деце су саморегулација и управљање саморегулацијом јер се на тај начин осигурава да ће ученици бити сигурни у себе и развијати самосталност и независност. Деца која немају развијене саморегулационе вештине имају великих потешкоћа у адаптацији на школске захтеве, самим тим и на академска постигнућа. Постављање захтева и задатака које захтевају метакогнитивне активности код деце воде ка развијању саморегулисаног учења код ученика, и ту наставник има кључну улогу. Студија која је истраживала ефекте курикулума који је осмишљен за учење социоемоционалних вештина (Ashdown & Bernard, 2011) кроз лекције које су биле дизајниране да уче децу самопоуздање, упорност, организацију и емоционалну резилијентност кроз експлицитне, директне инструкције подржане различитим додатним социјалним и емоционалним наставним праксама, показује позитивни ефекат на нивое социоемоционалних компетенција и добростања, редукцију проблема у понашању, као и повећање постигнућа у читању.

Већина програма који подстичу социјално и емоционално учење користе комбинацију техника фокусираних на вештине, као што су часови засновани (формирани) у учионици (*eng.* classroom-based lessons), директну инструкцију, и прилику за практиковање социјалног и емоционалног учења кроз игре улога и моделовање, и фокусираних на средину као што је креирање услова који подстичу социјалне и емоционалне вештине који обухватају климу у учионици, праксе подучавања, управљање одељењем и школске иницијативе. За развој социјалних и емоционалних вештина неопходан је тренинг наставника и техничка помоћ (O'Conner et al., 2017a). Налази истраживања показују да ефективни програми социјалног и емоционалног учења подстичу и подржавају учење кроз активности у учионици.

Сумирајући налазе различитих студија Крстић указује да највише ефеката на развој социоемоционалних вештина у школском контексту имају програми који комбинују експлицитно подучавање овим вештинама са стварањем подржавајуће и сигурне климе у учионици и школи које укључују и примену одговарајућих наставничких пракси (Крстић, 2019). Крстић при томе истиче да технике усмерене на вештине подразумевају предавања, директно подучавање и вежбање вештина кроз играње улога и моделовање понашања при чему

наглашава да највећи ефекат има „уграђивање" социоемоционалног учења у наставу других садржаја. Такође наглашава да су најјефикаснији програми који користе низ повезаних и међусобно усклађених активности које су усмерене на развој појединачних вештина, као што су комуникација, емпатија, решавање проблема, саморегулација, а не социоемоционалних вештина уопште, као и да социоемоционално учење може бити део пројектног и тимског рада (Крстић, 2019). Указује се на значај посредног развијања социоемоционалних вештина кроз друге облике активности у учионици и школи кроз примере као што су учешће ученика у ученичком парламенту, секцијама, укључивање ученика у доношење одлука у одељењу и школи, едукације и радионице усмерене на превенцију здравствених и проблема у понашању, волонтирање, укључивање ученика у активности у заједници и слични други облици рада са ученицима у школи (O'Conner et al., 2017a). Фактори који доприносе ефикасности програма социоемоционалног учења укључују климу у одељењу, стратегије подучавања и социоемоционалне компетенције самих наставника (O'Conner et al., 2017b).

Када наставници стварају услове за осећај заједништва у разреду, ученици испољавају просоцијалне оријентације (кооперативно, помоћ, брига за другог) што има за последицу резултат смањено дисруптивно понашање (Battistich, Solomon, Watson, Schaps, 1997). Истраживања студије наведених аутора показују успехе програма који обезбеђују логитудиналну евиденцију. Један од таквих програма који су експлицирли поменути аутори је SEL програм (social and emocional lerning) дизајниран да измени просоцијални развој тако што ће се ученицима обезбедити прилике да сарађују помажући једни другима и да рефлектују искуства једни са другима, да промовишу емпатију и децентрацију, и уче како да партиципирају у заједничком доношењу одлука која се односе на разредна правила.

Програм је заснован на претпоставци да ученици имају базичне потребе за припадањем и да доприноси заједништву стварајући кохезивну групу са заједничким циљем и када су те потребе задовољене, ученици постају повезани са школском заједницом и почињу да се понашају у складу са школским вредностима редукујући потребу за екстраналном контролом одраслих. Студија о програму је спроведена (24 школе у 6 различитих области у САД које су 3 године реализовале тај програм) путем опсервација током школских година, као и упитника који су попуњавали и наставници и ученици, а односили су се на школску климу и осећај заједништва.

Резултати су показали да тренинг и употреба SEL програма води ка повећању топлине наставника и подржавајућег понашања, наглашавајући просоцијалне вредности, охрабрујући сарадњу, изазивајући промишљање код ученика и експресију идеја, то су импресије наставника. А ученици су у својој процени извештавања о повећању академског ангажовања, позитивном интерперсоналном понашању и осећају да такво понашање промовише осећај заједништва, уживање на часовима, учење мотивације, бриге за друге, вештине

решавања конфликта, демократске вредности, осећај ефикасности и алтруистичко понашање.

У серијама студије које су биле усмерене на постигнуће у учењу (Vansteenkiste, Simosn, Lens, Sheldon, Deci, 2004; према: Jenings & Greenberg, 2009) тестирана је хипотеза да клима у којој доминирају интринзички циљеви и аутономно супортивно учење може унапредити постигнућа ученика, извођење и отпорност. Важна димензија која је одговорна за стварање такве средине за учење захтева вишу социјалну и емоционалну компетенцију наставника. Наставници морају да успоставе такву атмосферу да промовишу ученичково истраживање и интризичком наградом за учење и креирање одговорне средине која допушта аутономију и кооперативно учење.

Резултати истраживања у коме је проучаван утицај наставне праксе на развој социоемоционалних вештина код ученика (Korbel & Paulus, 2018) су показали да модерна наставна пракса има важан утицај на развој социоемоционалних вештина, а посебно на интринзичку мотивацију и самопоуздање. С обзиром на то да су социјалне емоционалне вештине највише васпитљиве током детињства и адолесценције, јако је битна интервенција у том периоду (Koch, Natshiger, Nelsen, 2015; према: Korbel & Paulus, 2018). Модерна наставна пракса које је занована на раду у малим групама, повећаном броју међусобних контаката у раду на задацима, јасно давање повратне информације о показаним резултатима, доводи до веће интринзичке мотивације и већем самопуздању после одређеног времена (Algan, Cohue, Shiefifer, 2013; према: Korbel & Paulus, 2018). Истраживање заступа ширу инклузију модерне наставне праксе на школским часовима.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПОДСТИЦАЊУ РАЗВОЈА СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА

Социоемоционалне компетенције наставника и њихово унапређивање

У литератури се указује се на значај који, поред родитеља, наставник има у развоју социјалноемоционалних компетенција код деце. Пре свега, ставља се нагласак на социјализацију емоција код наставника и емоционалне компетенције наставника које се могу остварити кроз емоционалне способности наставника, моделовање (учење по моделу), реаговање и инструкције о начинима експресије емоције ученика (Denham et al., 2012). Када су у питању социјалне и емоционалне компетенције наставника важно је указати на то да се начини на које се наставник носи са својим емоцијама несумњиво доприносе њиховој социјализацији емоционалних компетенција ученика. Социоемоционалне компетенције наставника пре свега подразумевају високу самосвесност и високу социјалну свесност, подржавају просоцијалне вредности и

заговарају одговорно доношење одлука као и процену начина на који њихове одлуке могу да утичу на друге. Укључују и перцепцију сопствених и емоција других кроз фацијалну и телесну експресију, употребу емоција како би се подстакле когниција и акција, разумевање емоција – уважавање њиховог тока и последица и управљање емоцијама (Mayer et al., 2001; O'Conner et al., 2017b; Крстић, 2019; Jeenings & Greenberg, 2009; Denham et al., 2012).

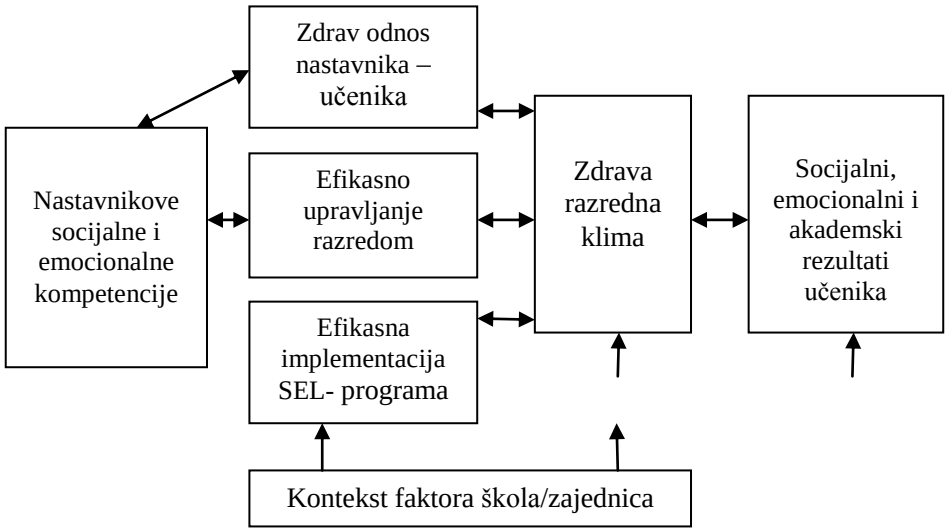
Начини да се унапреде социјалне и емоционалне компетенције наставника укључују директне тренинге, рефлективну супервизију и изградњу међусобних односа као и технике за смањивање стреса (O'Conner et al., 2017b). Важно је да се тренинзи наставника усмере на пружање подршке наставницима да буду вољни да покажу своје емоције, да остану емоционално позитивни у учионици упркос изазовима, као и да модулирају сопствене разумљиво негативне емоције, затим да тачно изразе емоције, да стварају позитивну атмосферу, да рефлектују и управљају емоцијама. Тренинг наставника би требало да се фокусира и на начине који помажу наставницима у вредновању њихове подржавајуће улоге у односу на дечје емоције, као и да им пруже специфичне стратегије за реаговање на дечје тешке емоције. Тренинг наставника може да подстакне њихову свесност о улози и значају за ученике као и њихово учење социјалних и емоционалних вештина. Кроз тренинг и нови наставници уче како да користе специфичне стратегије када реагују на негативна осећања ученика (O'Conner et al., 2017b; Denham et al., 2012).

„Mindfulness" технике и рефлексивна супервизија могу да помогну наставницима да дођу до својих емоција и да остваре разумевање. Подучавање или настава о емоцијама кроз рефлексивну супервизију може да помогне наставницима да прошире речник о емоцијама као и да повећа њихову лакоћу у расправљању о емоцијама, затим да цене разговоре између наставника и ученика о емоцијама, и да одржавају такве размене о емоцијама кроз активности у учионици и дијалоге о тренутним интеракцијама у учионици. Када је у питању стратегија рефлективне супервизије и грађења међусобних односа она се односи и на редовне састанке са подржавајућим супервизором који се фокусирају на искуства, размишљања и осећања директно повезана са наставом који могу подржати наставнике да се суоче са свакодневним стресом, да приступе и постигну разумевање сопствених емоција како би ефикасније решавали текуће проблеме (O'Conner et al., 2017b; Denham et al., 2012).

Стратегије усмерене на редукцију стреса могу бити корисне наставницима како би усвојили технике којима могу подстицати и развијати своје социјалне и емоционалне компетенције. Редукција стреса може да помогне наставница у томе да изразе позитивне реакције на емоције деце (Denham et al., 2012).

Када наставницима недостају ресурси да ефикасно управљају социјалним и емоционалним изазовима, деца показују низак ниво на усмерености задатка и извођење (Marzano, Marzano, Pickering, 2003; према: Jenings & Greenberg, 2009).

У циљу илустрације, послужићемо се схемом која указује на просоцијално усмерену климу у разреду.



Слика 1. Просоцијални разред: модел наставникових социјалних и емоционалних компетенција у разреду и постигнућа ученика (Jenings & Greenberg, 2009).

Модел указује на три значајна аспекта у којој наставникова социјална и емоционална компетенција (SEC – social & emocional competence – у даљем тексту) има значајну улогу. Прво, посматра се наставников SEC као важан допринос развоју подржавајуће релације између ученика и наставника.

Друго, претпоставља се да ће наставници који имају виши SEC демонстрирати више ефикасно управљање разредом. Вероватније је да ће бити проактивни, вешто користити емоционалну експресију и вербалну подршку да промовишу ентузијазам и уживање у учењу и да воде и каналишу ученикова понашања.

Као треће, модел указује да ће наставници са вишим SEC-ом бити бољи промотери и квалитетнији у извођењу SEL (social-emocional learning) курикулума зато што су модел жељеног социјалног и емоционалног понашања.

Такође, модел одређује релацију између ова три аспекта и жељених резултата ученика, као и разредне климе. Унапређење разредне климе може оснажити наставников ентузијазам, ефикасност и посвећеност професији, тако да то може превентивно деловати на наставниково сагоревање.

Аутори модела полазе од ширег концепта SEC (развијен од стране Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning, 2008, U.S.A.) која

укључује пет емоционалних, когнитивних и бихејвиоралних аспеката: самосвесност (self awareness), социјалну свесност (social awereness), одговорно доношење одлука (responsible decision making), управљање собом (self-management) и управљање релацијама (relationship management).

Социјално и емоционално компетентни наставници имају високу самосвесност (self awereness). Они препознају своје емоције, емоционалне обрасце и знања како да генеришу и користе емоције као што је радост и ентузијазам да мотивишу учење и код себе и код других. Имају реалистичко разумевање сопствених способности и препознају своје емоционалне снаге и слабости.

Социјално и емоционално компетентан наставник поседује, такође, високу самосвесност. Они знају како њихова емоционална експресија утиче на интеракције са другима. Такође, такви наставници препознају и разумеју емоције других. Они су способни да развију јаку и подржавајућу релацију кроз заједничко разумевање и сарадњу и могу ефикасно изналазити решење за конфликтне ситуације. Они су културно сензитивни, способни да заузму перспективу других и да то примене у релацијама са различитим учесницима образовног процеса (ученицима, родитељима, колегама).

Социјално и емоционално компетентан наставник промовише просоцијалне вредности и прави одлуке засноване на процени фактора како њихове одлуке могу утицати и на њих и на друге. Такође поштују друге и преузимају одговорност за њихове одлуке и акције (responsible decision making).

Социјално и емоционално компетентан наставник зна како да управља својим емоцијама и понашањима и такође зна како да управља релацијама са другима, чак и у ситуацијама које су узнемиравајуће. Они ефикасно постављају правила и ограничења, али са поштовањем према ученицима.

Способност да се према свим ученицима поступа на позитиван и конструктиван начин није лако развити. Суштина је у употреби да се подигну очекивања и стандарди за све ученике.

Лонгитудинална студија Бирча и Лада (Birch & Ladd, 1998) на узроку од 200 деце предшколског узраста и њихових васпитача (17) је демонстрирала да перцепција васпитачевих релација са децом у предшколском узрасту, значајно утиче на учениково понашање и његову релацију са учитељем у првом разреду основне школе. Аутори закључују да деца која су укључена у конфликтне релације са васпитачима могу бити мање мотивисана да емитују просоцијална понашања.

И друга истраживања указују на значење везе између аспеката односа наставник – ученик и дечјег прилагођавања у школи (Pionta, 1992; Birch & Ladd, 1996; према: Шевкушић, 2004). Ови налази указују на то да је прилагођавање млађе деце значајно повезано са квалитетом односа кога карактерише топлина, одсуство конфликата и отворена комуникација. Такође, када наставници обезбеде одговарајући ниво аутономије и поставе јасна очекивања у

погледу дечјег понашања, ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентна понашања. Између осталих налаза је и то да су опажања млађих адолесцената о томе да наставници брину о њима позитивно повезана са њиховом тежњом да остваре социјалне циљеве (Wentzel, 1998). Слични налази показују да ученици, чији наставници испољавају заинтересованост за њихове емоционалне проблеме и потребе, имају боље социјалне односе са вршњацима, показују мање антисоцијалног понашања и мање изостајања са наставе (Withall & Lewis, 1964; према: Шевкушић, 1994).

Метаанализа која је урађена на узроку од преко 100 студија (Marzano et al., 2003; према: Jennings & Greenberg, 2009), је показала да су наставници који су имали висок ниво квалитета релација са својим ученицима, имали 30% мање проблема у понашању својих ученика током године него наставници који нису поседовали тај аспект. У овој студији се указује на појам „mental set" који је значајан јер има највећи ефекат на редукцију дисруптивног понашања. Конструкт „mental set" укључује висок ниво ситуационе свесности и свесне контроле понашања релативног за ту ситуацију. Он укључује емоционалну објективност која је повезана са SEC димензијом *self-managment.* Наставници који успеју да одрже равнотежу и под притиском, остају опуштени са способношћу да и даље буду усмерени на задатак и недоживљавајући то лично, много су успешнији менаџери у разреду.

ВЕШТИНА УПРАВЉАЊА РАЗРЕДОМ

Социјална и емоционална компетенција наставника игра важну улогу и у управљању разредом. Овај приступ охрабрује и просоцијална и кооперативна понашања кроз постављање топле и подржавајуће атмосфере, асертивно постављање граница као и асертивно вођење, примену превентивних стратегија пре него контролу негативног понашања путем казни. Бројна је евиденција о томе (Angell, 1991; Bredkamp & Coople, 1997; Brophy, 2006; Marzano et al., 2003; De Vries & Zan, 1994; Ginott, 1993; Glasser, 1988, 1981; Kohn, 1996; Lavin & Nolan, 2006; Nodggins, 2005; Osher et al., 2007; Watson & Batish, 2006; према: Jenings & Greenberg, 2009).

Још седамдесетих година у Америци су започела прва истраживања на националном нивоу, која су као резултат имала нагласак на промени парадигме управљања разредом. Од модела који је био усмерен на креирање и примену правила који регулише ученикова понашања ка клими, која ставља нагласак на само-регулацију понашања (Weinstein, 1999, Jenings & Greenberg, 2009). Veinstein (Weinstein, 1999) даље артикулише ову промену парадигме укључујући 4 главне промене у приступу. Веинштајнова прва промена је од управљања научног „као торбу трикова", која може бити усвојена у два сата неког модула стручног усавршавања ка пракси, моделу, парадигм која захтева промишљено доношење одлука и рефлексију. Ова промена захтева

ангажовање SEC димензија као што су самосвесност, социјална свесност и способност да се доносе одговорне одлуке.

Друга промена је усмерена ка промени управљачке климе која треба да обезбеди послушност ка пракси која убрзава ученикову саморегулацију (Weinstein, 1999). Помажући ученицима у саморегулацији (пре него у усвајању правила) захтева висок ниво свесности, сензитивности и промишљеног доношења одлука. Наставници морају да посматрају, разумеју и одговоре ефикасно на учениково понашање.

Трећа промена наглашава важност развоја и учења правила која комбинују когнитивну и афективну перспективу као и препознавање потреба да се постави на поверењу и бризи релација између наставника и ученика, као и међу самим ученицима. Наставници који имају развијенију SEC знају како да развијају јаке и подржавајуће везе кроз заједничко разумевање и кооперацију и могу ефикасно да изналазе солуције у конфликтним ситуацијама.

И на крају, четврта промена – од стратегије управљања која подржава поглед на разред као место за рутинизиране, наставнику усмерене атктивности ка месту за активно, ученику усмерено учење (Weinstein, 1999). Наставници који имају високу SEC знају своје границе и могу асертивно да поставе границе у односу на ученике.

КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА

Када се узму у обзир такви захтеви, треба имати у виду који су критеријуми за припремање курикулума који треба да подстичу и комуникациону компетеност наставника, који ће самим тим имати шири трансфер на касније социјално понашање ученика.

Припремање курикулума за наставу комуникације се заснива (Бјекић, Златић, Бојовић, 2010; Златић и Бјекић, 2007; Златић и Бјекић, 2015):

– општим дидактичко-методичким постулатима на којима се заснива формулисање и других наставних дисциплина у високошколској настави;

– специфичностима садржаја, различитим теоријским приступима, наглашеној интерактивности метода у наставном процесу, тешкоћама у мерењу резултата учења комуникационе компетентности итд.

Кортаген (Kortagen, 2001; према: Бјекић, Златић, Бојовић, 2010) залаже се за холостички приступ професионалном развоју по коме појединачне компетенције не могу да се изједначе са генералном компетентношћу, као и за холистички приступ образовању наставника заснован на развојним парадигмама између хуманистичких и бихејвиоралних концепција. Сматрамо да

савремено образовање комуникационо компетентног наставника треба да интегрише ове различите перспективе.

Како за креирање курикулума, тако и за креирање наставних програма и курсева (по многим ауторима могуће је задржати назив курикулум за сва три вида пројектовања наставе), за развој образовања учитеља и наставника је релевантно опредељивање креатора курикулума између европске хуманистичке оријентације и америчког прагматизма у приступу (Previšić, 2007). Прагматичка оријентација стварања курикулума је основа концепта и модела инструкционог дизајна који омогућава виши ниво операционализације процедура стврања курикулума.

На основу одлика комуникационо компетентног наставника (Бјекић и Златић, 2006; Bjekić et al., 2008; Reardon, 1998; према: Златић и Бјекић, 2015), програмима за развој комуникационе компетентности треба омогућити да се развију следеће комуникационе компетенције наставника: прилагодљивост и флексибилност; укљученост у разговор и вештине слушања (пре свега ученика); умеће вештина управљања разговором (регулисање своје интеракције и контрола социјалних ситуација које су у настави разноврсне, постављање и мењање циљева разговора, сагледавање социјалних односа и планирање свог ангажовања; емпатичност која је у раду са ученицима веома важна; успешност у постизању комуникационих циљева, усклађеност очекивања са датом ситуацијом; спремност за тимски рад; вешто решавање комуникационих конфликата, посебно вештине медијације у раду са ученицима; спремност за континуирано стицање знања која олакшавају увиде у комуникационе ситуације, свесност о сопственом комуникационом понашању; континуирани развој комуникационих вештина, увежбавање размене порука, континуирано овладавање коришћењем разноврсних средстава комуникационог процеса итд;

У фази планирања развоја курикулума и курсева комуникационе компетентности наставника одређују се циљеви, дефинишу исходи, планирају наставне јединице и лекције, планира техничка подршка и начин наставне интеракције.

Када размишља о циљевима програма за подстицање комуникационе компетентности будућих наставника, креатор програма се сусреће интелектуалним дилемама формативним за развој програма (Златић и Бјекић, 2007; Златић и Бјекић, 2015):

– дилема о односу теорија и вештина у програмима односи се на одлуку наставника шта ће више нагласити у програмима и колико ће простра дати знањима о комуникацији (теорија, појмови, процеси, принципи), а колико ће простора дати увежбавању вештина (како обезбедити да се постигне крајњи исход да студент буде способан да комуницира ефикасно).

– дилема томе који циљеви имају приоритет – циљеви процеса или циљеви продуката – ставља пред креатора програма задатак да направи аде-

кватну равнотежу између њих; иако је продукте лакше евалуирати у наставном процесу (нпр. презентације, говоре, одговоре на питања), процеси су ти који усмеравају учениково даље понашање и однос према садржајима.

У сваком случају, развој комуникационих програма и њихова интеграција у иницијално образовање будућих наставника постаје све више нужност, а не алтернативни избор (Бјекић и Златић, 2007).

Ипак, наглашава се да је професионални развој наставника у циљу побољшања њихове улоге у подстицању социоемоционалих компетенција ограничен (Han, 2014). Препоручује се пет кључних компоненти: идентификовање садржаја професионалног развоја заснованог на контекстуалним потребама учесника, секвенционирање професионалног развоја у складу са оквиром подршке позитивном понашању, обезбеђивање могућности учесницима да добију повратне информације о њиховој примени, вођење учесника да рефлектују о својим властитим праксама и прихватање социокултурне перспективе у оквиру професионалног развоја. Ефективан професионални развој наставника има потенцијал да унапреди знања и праксе наставника као и њихово рефлексивно размишљање који су од велике важности и вероватно повезани са целокупним развојем и учењем код деце. Обезбеђивање могућности да се имплементира ново учење и прими конструктивна повратна информација је веома важно, при чему не треба занемарити усмеравање учесника да рефлектују нарочито у вези са дечјом социјалном компетенцијом (Han, 2014).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Последњих година (John & De Fruyt, 2015) социоемоционалне вештине су означене као кључна компонента потребна за вештине запошљавања јер укључују сет компетенција за које се сматра да су круцијалне за развој индивидуе, за запослење и здраво функционисање у садашњем и будућем друштву. Наглашава се да је, међу другим вештинама које су потребне за 21. век, неопходан и кластер социомеционалних вештина (De Fruyt, Wille, John, 2015; Neubert et al., 2015; John & Mauskopf, 2015) при чему се истиче да су ове вештине кључне за процену подобности појединаца за рад у широком опсегу послова са различитим степеном сложености, те да би морали да их узму у обзир и психолози из индустријске и психологије рада.

С обзиром на то да се истиче значај социоемоционалних вештина и у свету рада, важно је бавити се њима, подстицати их и развијати од раног узраста. Школа, посебно посредством наставника, као један од примарних учесника у процесу васпитања и образовања, врши снажан социјални утицај на ученике. Поред социоемоционалне компетентности наставика, важне су и вештине управљања разредом, а постоје и бројни програм који су развијени са циљем имплементирања наставних пракси које позитивно утичу на развој

социоемоционалних вештина ученика. Бројни радови указују на то да на школско учење утиче квалитет односа и интеракција са вршњацима и наставницима (Baucal i Altaras-Dimitirijević, 2016). Од велике је важности укључивати наставнике у различите програме дизајниране тако да подстичу развој социоемоционалних вештина код ученика, као и да се ова социоемоционална компетенција, заједно са комуникационом, подстиче и кроз професионални развој наставника.

Литература

Ashdown, D. M. & Bernard, M. E. (2011). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405.

Balart, P., Oosterveen, M. & Webbink, D. (2017). Test scores, noncognitive skills and economic growth. *Economics of Education Review*, 63, 134–153.

Battish,V., Solomon, Watson, M. & Schaps, E. (1995). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–151.

Baucal, A. & Altaras-Dimitirijević, A. (2016). Introduction to the special issue on socio-emotional aspects of developmental and educational processes. *Psihologija*, 49(4), 313–318.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationship. *Development Psychology*, 34, 934–936.

Бјекић, Д. и Златић, Л. (2007). Како наставници решавају пословне интерперсоналне конфликте. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 10(8), 41–58.

Bjekić, D., Zlatić, L. i Bojović, M. (2007). Izobraževanje komunikacijskog kompetentnog učitelja. *Didaktica-Slovenica, Pedagoška obzorja*, 25(5), 29–43.

Cohen, J. (2001). *Excerptedd with permission of teachers College Press, from Caring Classrooms / Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children* by J. Cohen (ed.). New York. Teacher College Press.

De Fruyt, F., Wille, B. & John, O. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276–281.

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.

Han, H. (2014). Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 171–179.

Jennings, A. P. & Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Clasroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relational to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

John, O. & Fruyt, F. De (2015*). Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. Paris: OECD Publishing.

John, O. & Mauskopf, S. (2015). „Self-reported socio-emotional qualities: Five factors for 21st century skills?". *Poster presented at the Biennual Meetings of the Association for Personality Research.* Saint Louis, Missouri.

Klark, K. Z. (2017). Select Caribbean teachers perspectives on the socio/emotional skills children need to successfully transition to primary school. *Early child Development and Care*, 187(9), 1403–1412.

Korbel, V. & Paulus, M. (2018). Do tyeaching practices impacvt socio-emotional skills?. *Educational Economics*, Vol. 26, 337–355.

Крстић, К. (2019). Емоције ученика: делић који недостаје. У С. Маринковић (ур.): *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе* (27–53). Ужице: Педагошки факултет.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.

Neubert, J. C., Mainert, J., Kretzschmar, A. & Greiff, S. (2015). The assessment of 21st century skills in industrial and organizational psychology: Complex and collaborative problem solving. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*.

OECD (2018). Social and Emotional Skils for student success and well-being. Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. Retrieved June 23, 2020 from the World Wide Web https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/db1d8e59en.pdf?expires=1590409720&id=id&accname=guest&checksum=CBD26372651DE0DEF58F382BF9F99150.

OECD (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. Retrieved June 26, 2020 from the World Wide Web https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5007adef-en.pdf?expires=1590409891&id=id&accname=guest&checksum=C1E3C12A4B8758FA1B88C3A2F1E22488.

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

Primi, R., Santos, D., John, O. P. & De Fruyt, F. (2015). *The development of a nationwide inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth*. Manuscript in preparation.

Reardon, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija? Gde se misli susreći*?. Zagreb: Alines.

Шевкушић, С. (1994). Ефекти кооперативног учења на просоцијално понашање. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 26, 149–165.

Vangelisti, A. L., Daly, J. A. & Friedrich, G. W. (1999). The prosocial classrom Teacher Social and Emotional Comepetence in Realtion to Studentand Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Weinstein, C. S. (1999). Reflections on best practices and promising programs. In H. J. Freiberg (ed.): *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (145–163). Boston: Allyn & Bacon.

Wentzel, K. R. (1998). Social Support and ajustment in middle school: the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

Златић, Л. и Бјекић, Д. (2007). Настава комуникације у образовању наставника. *Иновације у настави*, XIX(4), 14–27.

Златић, Л. (2014). Ефекти програма комуникационе компетенције на развој вербалне ненасилне комуникације студената будућих учитеља. *Зборник радова*, XVII(16). Ужице: Учитељски факултет, 191–204.

Златић, Л. и Бјекић, Д. (2015). *Комуникациона компетентност наставника: концептуализација, мерење и развој*. Ужице: Учитељски факултет.

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 programmes (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: Characteristics of effective social and emotional learning programmes (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.

Lidija Đ. Zlatić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Slađana R. Luković
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

THE ROLE OF TEACHERS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS` SOCIOEMOTIONAL SKILLS

Summary

Many studies emphasize the importance of students' social skills, but the question is how everyday school practice affects the development of these skills. Socio-emotional skills, according to other authors, relate to the abilities by which a person regulates and manages his own thoughts, emotions and behavior, sets and achieves positive goals, how he experiences himself and respects the perspective of others, establishes and maintains positive social relationships and makes responsible decisions. In this paper, we point out the different components of teacher roles and their approaches that can influence the development of these skills. The results of various research show that changes in the sense of teaching the teachers their social skills, especially in initial education, but also later, increase the awareness of students' social skills. Empirical findings indicate the key characteristics of successful socio-emotional skills development programs, emphasizing the necessary specific training and coaching of teachers as part of their initial education and professional development, as well as the need for systematic support during the implementation of programs that affect development of these skills in students. The importance of understanding emotions and social skills in students by teachers is emphasized, as well as the development of teachers' awareness of ways that can influence the development of socio-emotional skills, how to create a positive atmosphere in the classroom and how to adequately respond to different emotions.

Keywords: *social behavior of students, socio-emotional skills of students, teacher competencies, classroom management*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.111P
УДК 37.017:159.942(497.11)"19"
Изворни научни чланак
стр. 111–124

Јелена С. Петровић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Драгана В. Димитријевић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ЕМОЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У СРПСКОЈ ПЕДАГОГИЈИ 20. ВЕКА[**]

Апстракт: Емоционално васпитање, иако се у педагошкој науци препознаје као релативно млад научни концепт, одувек представља значајну димензију васпитне делатности. Развој овог аспекта васпитног деловања интензивира се на почетку 20. века, да би тек осамдесетих година 20. века постао предмет и научног истраживања. Циљ овог рада је истражити развој емоционалног васпитања у српској педагогији, и однос српских педагога према овом васпитном концепту. У раду је коришћена метода теоријске анализе са техником анализа садржаја. Анализирана су дела најутицајнијих српских педагога 20. века и најзначајнији уџбеници који су се користили у образовању педагога и наставника током 20. века. Референтна тачка анализе је било емоционално васпитање посматрано из угла савремених одређења емоционалног васпитања: као педагошко деловање које подразумева разумевање и уважавање емоција у васпитном процесу, развијање самосвести, самодисциплине, самосталности и помоћи у остваривању позитивних интерперсоналних односа. Упркос формираном мишљењу да је емоционално васпитање недовољно заступљено током 20. века, закључили смо да су српски педагози овом аспекту васпитања посвећивали пажњу, али не посматрајући га као посебан феномен, већ у оквиру већ дефинисаних научних концепата моралног васпитања и породичне педагогије и наравно, у складу са својим педагошким оријентацијама и друштвеним потребама.

Кључне речи: *емоције, емоционално васпитање, реформна педагогија, 20. век.*

[*] jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs
[*] dimitrijevic.d.93@gmail.com

[**] Рад је настао као резултат рада на интерном пројекту Филозофског факултета у Нишу *Унапређивање професионалних компетенција будућих педагога у оквиру основних академских студија педагогије* под бројем 360/1-16-5-01.

УВОД

Васпитање је као концепт током времена различито дефинисано и посматрано у зависности од политичких и друштвених потреба, као и доминантних филозофских струјања и актуелних теоријских поставки. Иако сам појам васпитања подразумева емоционалне квалитете ове делатности, емоционално васпитање се као посебна одредница у оквиру ширег концепта васпитања дуго није појављивала и анализирала у делима педагошких теоретичара. Прва разматрања проблема емоционалног васпитања примећују се почетком 20. века у оквиру реформне педагогије, подржана развојем хуманистичке психологије, док се тек у другој половини 20. века њима поклања озбиљнија пажња. Значајан утицај на педагоге за повећано интересовање на ову тему имала су истраживања из области психологије и Гарднерова (Gardner, 1983) достигнућа и признања у области интерперсоналне и интраперсоналне интелигенције. У српској педагогији овај појам остаје углавном запостављен све до објављивања књиге Данијела Големана (Goleman, 1997) *Емоционална интелигенција*.

Имајући у виду да су употреба и дефинисање појма емоционалног васпитања током развоја педагогије као науке дуго запостављани, а да се као циљеви модерне педагогије 21. века истичу развој емоционалних компетенција, емоционално описмењавање (Marić-Jurišić i Kostović, 2016), хуманизација и еманципација васпитања и развој еманциповане савремене личности (Микановић, 2015), овај рад смо посветили сагледавању педагошких мисли српских педагога 20. века о емоционалном васпитању. Сматрали смо да је значајно проучити и детаљније анализирати однос српске педагогије према овом значајном елементу васпитне делатности. Циљ овог рада је сагледавање места и улоге емоционалног васпитања у педагошкој мисли и теоријским концепцијама приказаним у уџбеницима из педагогије и делима српских педагога 20. века, те њихово тумачење са аспекта актуелизације емоционалног васпитања у 21. веку.

Емоције и емоционални развој прате целокупан живот деце почев од најранијег узраста, током васпитно-образовног процеса до пуне зрелости. У *Педагошкој енциклопедији* (1989) емоције су описане као узбуђења која се јављају као пратиоци тужних, радосних и значајних тренутака у животу, то су стања организма која су покренута значајним догађајима у животу и праћена субјективним доживљајима и променама у понашању. У зависности од осећања и емоција одређено је и понашање деце у различитим ситуацијама, што имплицира да у оквиру васпитања посебна пажња треба да се посвети васпитању за разумевање и тумачење емоција, и развоју хуманистичких вредности код ученика. Петровић (2015: 16) истиче да емоционално васпитање не представља само разумевање и уважавање емоција у васпитном процесу, већ да емоционално васпитање обухвата сва деловања и процесе који

охрабрују самосвест, самодисциплину, самосталност и помажу остваривању интерперсоналних односа, што доприноси схватању и разумевању функционисања, стварања и изражавања емоција и њиховог утицаја на интерперсоналне односе и на формирање ставова и уверења. Сажету дефиницију емоционалног васпитања дао је Ланг (Lang, 1998: 4) који емоционално васпитање посматра као димензију васпитног процеса која се бави осећањима, уверењима и емоцијама ученика, укључујући бригу за њихов лични и социјални развој, развој међусобних односа и социјалних вештина. Овако дефинисано емоционално васпитање је основа нашег истраживања.

Уважавајући чињеницу да термин емоционално васпитање није широко коришћен у педагошкој литератури, како би сагледали аспекте емоционалног васпитања који су садржани у делима српских педагога, указаћемо на њихове ставове о емоцијама, значају емоција за васпитање у породици и школи, као и емоционалне аспекте васпитања за живот у друштву. Такође, узели смо у обзир и чињеницу да је почетак 20. века у Америци и Европи обележила усмереност на морално васпитање и формирање моралног карактера као једног од циљева васпитања. Друштвено-морално понашање је обухватало морално знање – интелектуалну компоненту, осећања – емоционалну компоненту и конативно-вољну компоненту (Ранђеловић, 2002), што указује да се о емоционалном васпитању може сазнавати и на основу анализе педагошких мисли о моралном васпитању.

Како смо већ нагласили, емоционалном васпитању у свету почела је да се поклања пажња са развојем бројних критика традиционалне школе крајем 19. века и појавом реформних праваца и покрета који су обележили почетак 20. века. То је била и смерница за одабир почетка временског периода који ће бити оквир за наше истраживање. Почетак 20. века је важан за развој васпитања и педагогије као науке, као и за развој свести о емоционалним аспектима васпитања и емоционалног васпитања као посебне делатности у оквиру васпитно-образовног система. Наша општа претпоставка је да је значај који је емоционално васпитање задобило на почетку века довео до актуелног статуса емоционалног васпитања у теорији и пракси педагогије данас. Истраживаћемо, дакле, педагошку мисао и теорију током целокупног 20. века. Приступ истраживању је хронолошки, те је први део рада посвећен анализи педагошке мисли прве половине 20. века, где су анализирана дела представника доминантних педагошких праваца, док други део рада обухвата анализу педагошке литературе настале у другој половини 20. века, након Другог светског рата.

СРПСКИ ПЕДАГОЗИ ПРВЕ ПОЛОВИНЕ 20. ВЕКА О ЕМОЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ

Почетак 20. века је период који је значајан за педагогију и њен развој у целом свету, а посебно у Србији која је у том периоду пратила развој науке у Европи. То је период праћен бројним друштвеним кризама, трајањем два светска рата, различитим утицајима на васпитање, од занемаривања до тежњи педагошких мислилаца да обнове друштво његовом популаризацијом и развојем. Овако турбулентан период, природно је изнедрио многе педагошке правце и оријентације који су борили за доминацијом педагошком сценом у свету и код нас. У овом раду анализирали смо педагошке мисли представника тада доминантних праваца: хербартијанства, културне педагогије, радне школе и реформне педагогије.

Еминентни педагог који је један од најзаслужнијих за развој и популаризацију педагогије у Србији у 20. веку је Војислав Бакић (1847–1929). Био је немачки ученик и најоданији представник хербартијанства у Србији. Бакић је у свом педагошком раду дао значајно место моралном васпитању и породичном васпитању. Као највише моралне вредности издваја истину, слободу, доброту, право и правду којима се доприноси сузбијању афективних стања и самосавлађивању (Ранђеловић, 2002). Као главни задатак моралног васпитања Бакић истиче развој моралних осећања, моралне свести и моралне воље и карактера. Сврха моралног васпитања је развој поштења заснованог на знању, а као најважније место за стицање моралног васпитања издваја породицу (Бакић, 1897). Бакић породично васпитање поставља као основу школског и друштвеног васпитања. Родитељи су први васпитачи своје деце, од њихових поступака и утицаја зависи срећа деце. Као основна средства породичног васпитања истиче да родитељи љубављу, интимношћу и најјачим осећањима васпитавају своју децу (Бакић, 1901). Иако емоционално васпитање као термин није коришћено, видимо да је Бакић у својим делима велику пажњу поклањао емоцијама, највише и најјаче емоције је поставио као темељ породичног васпитања и основу за развој моралности. Бакић је у својим делима (1897; 1901) говорио о битним компонентама емоционалног васпитања указујући на васпитање емоција, климу која влада у породици, важности љубави родитеља за развој карактера и поштења као врховне моралне вредности. Анализом педагошких дела Војислава Бакића, сматрамо да се са пуним правом емоционално васпитање може издвојити као један од циљева васпитања у периоду краја 19. и почетка 20. века.

Слично Бакићу, и остали представници хербартијанства у Србији дотичу тему емоционалног васпитања разматрајући је у оквиру моралног васпитања које за њих представља најзначајнији аспект васпитања. Стеван Оковић

(1871–1917), Бакићев следбеник, у свом раду посебну пажњу поклања емоцијама и мотивацији, посебно издвајајући алтруистичку мотивацију као основу доношења моралних суђења (Ранђеловић, 2002). Љубомир Протић (1866–1928) задржава основне идеје хербатијанства и залаже се за моралне вредности као циљ васпитања, али се појединим сегментима усмерава и на модерну психологију и залаже за самосталност и слободу ученика, истичући хумани карактер васпитања (Парлић-Божовић, 2015). Протић (1924) истиче да се васпитањем стварају добри људи, усавршавају се добре склоности деце а лоше склоности се ослабљују или елиминишу. Протић говори и о животу ученика, њиховим индивидуалним карактеристикама и социјалним односима, приликама које се ученицима пружају у школи. Посебну пажњу поклања поштовању индивидуалности деце и подстицању самосталности, истиче да воља ученика не сме бити слаба и неодлучна, већ да ученици сами треба да одлуче шта ће да раде, шта да избегавају (Протић, 1924: 244). Анализом мисли Бакића, Окановића и Протића као истакнутих представника српског хербартијанства, закључили смо да њихове мисли садрже значајне елементе разумевања важности емоција и емоционалног васпитања. Сви они су водили рачуна о емоцијама ученика и потреби за уважавањем емоција, иако је васпитање посматрано из угла формирања моралног карактера. Морална личност је подразумевала вредности поштења и доброте које су резултат сложених емоција. Посебно желимо да укажемо на ставове Љубомира Протића, који је у својим радовима говорио и о социјалним односима у школи и васпитању воље у циљу формирања самосталности ученика и њихове индивидуалности, што је добра основа за развој ставова српских педагога о емоционалном васпитању.

У другој деценији 20. века, повратком Јована Миодраговића и Сретена Аџића са школовање из Европе, као представника српских песталонцијанаца, почиње нови талас педагошке мисли у Србији. Они су се залагали за дешаблонизацију васпитања, ослањали су се на традицију и тежили су да пронађу примере у пракси на којима могу применити отворене системе васпитања. Њихова основна идеја је била не само да воде интелектуални развој деце већ и да га обогате племенитим емпатичним осећањима како би васпитање усмерили ка развоју доброте, истине, самосталности и стваралачке иницијативе код ученика (Ранђеловић, 2002). Миодраговић циљ васпитања усмерава развоју позитивних тежњи и особина детета, како би се његове слабости ослабиле или искористиле како би га боље припремиле за живот (Парлић-Божовић, 2004). Дефиниција васпитања је, по Аџићу (1892), утицај одраслих на развој васпитаника како би се што јаче развиле оне добре особине а оне непожељне што више сузбиле. У свом тумачењу педагошких дела Аџића, Ранђеловић (2002) истиче да је Аџић значајно место посвећивао осећањима и вољи, иако проучавано са аспекта моралног развоја, издваја се важност хуманих осећања и племенитости као особина потребних за морално деловање. Као што можемо видети, Миодраговић и Аџић су и експлицитно указивали на важност емоција у васпитању, у својим формулацијама дефиниција и циља васпитања указивали су на важност племенитих осећања и на

потребу усмеравања васпитног процеса ка развоју позитивних осећања код ученика. За разлику од представника хербартијанства који су свој рад засновали на шаблонизацији васпитања у циљу формирања моралног карактера, где се имплицитно провлаче њихове мисли о емоцијама ученика, нова педагошка струјања указују на потенцијале емоција и васпитање засновано на позитивним емоцијама.

Представници културне педагогије Милош Милошевић и Милан Шевић премошћавају дуализам између индивидуе и друштва усмеравајући се на културу као циљ васпитања како би се помоћу културе омогућио развој личности појединца. Милошевић (1911: 3) васпитање види као развијање духа у свим облицима његовог испољавања, док Шевић (1923) истиче да су фактори васпитања социјална средина која несвесно утиче на васпитаника и култура као свестан и намеран утицај на васпитаника. Представници културне педагогије се удаљавају од тумачења емоција у свом педагошком раду, али се из њихових идеја о моралном васпитању и активном раду ученика може закључивати о њиховим ставовима о присутности и важности емоција у васпитању. Милошевић (1911) истиче да је школа социјална средина где се врши заједничко деловање и развој осећања, мисли и воље се усмерава у истом правцу. Са друге стране, Шевић (1920) се у својим мислима о моралном васпитању осврће на емоције указујући на важност искуства и рада кроз сопствену активност за развој карактера. Како примећује Петровић (2018), у Шевићевом раду слободан рад и активности деце посматрају се као простор где васпитач може препознати добре и лоше особине ученике и на тој основи засновати своје педагошко деловање, али помаже и васпитанику да упозна самог себе и процени своје акције и акције других. Иако представници културне педагогије развој заснивају на помирењу индивидуе и друштва заснованом на култури, са аспекта емоционалног васпитања видимо да су приближнији схватањима представника хербартијанства и да у својим делима имлицитно указују на важност емоција у васпитном процесу.

Представници покрета за нову школу и савремено васпитање у Србији у периоду пре Другог светског рата били су Вићентије Ракић (1881–1969) и Војислав Младеновић (1884–1964). Вићентије Ракић посматра личност као веома комплексну, те се не бави стандардним врстама васпитања као што су морално, радно-техничко, па чак ни естетско, већ се концентрише на процес привикавања и процес образовања снага за промену (Петровић, 2018: 62). Процес образовања снага за промену подразумева развијање општих способности и повезан је са интернализацијом колективног искуства која је веома значајна. Овај помак у односу на његове савременике отвара простор за холистички приступ васпитању и посматрање васпитања као процеса који омогућава целовит развој појединца. Ракић (1946: 23) говори о игри и уметности као фактору за обезбеђивање равнотеже свих снага човека и обезбеђивање унутрашње слободе и природности. Овај став можемо донекле повезати са обезбеђивањем емоционалне стабилности и унутрашње равнотеже, али се мора

признати да се Ракић ипак не позива на емоције. Са друге стране, трагове емоционалног васпитања можемо приметити у његовим каснијим радовима (Ракић, 1946: 9), где говори о важности способности мењања и прилагођавања као особинама које су својствене појединцима и указује да васпитање служи и напредовању и развоју личности појединаца. Ракић пише и о социјалној страни васпитања, указујући да природне диспозиције представљају само један аспект васпитања док од средине зависи њихов развој што указује на социо-емоционалну климу и значајност окружења и међуљудских односа за развој личности ученика. Како примећује Николова (Nikolova, 2017: 8), Ракић је био посвећен школи која обезбеђује потребну слободу у којој ученици развијају своје потенцијале, што посматрано са аспекта емоционалног васпитања указује на уважавање емоција и индивидуалности ученика у његовим делима.

Војислав Младеновић у својим педагошких схватањима не занемарује ни друштвено ни индивидуално, већ их посматра у свом јединству, иако се сматра да је ближи социјалној педагогији. Његови ставови у оквиру емоционалног васпитања се могу посматрати са аспекта дефинисања првог општег педагошког принципа (Младеновић, 1936) који је представљен кроз активност помоћу сопствених доживљаја. Доживљај означава моменте човекових активности, мишљење, вољу и емоције. О ставовима Младеновића о емоцијама се може говорити и на основу анализе његових ставова о моралном васпитању, које се реализује кроз васпитање воље и васпитање емоција (Петровић, 2018). Као важно средство моралног васпитања Младеновић (1936: 190) истиче вежбање које не представља спољни притисак, већ изазива пријатна расположења. Затим, надзор који подразумева стварање повољних услова за васпитање, и на крају, пример и подражавање који не настају копирањем туђих радњи, већ су резултат сопственог деловања под утицајем објективног подражаја. Анализом поменутих средстава моралног васпитања, можемо уочити да Младеновић велику пажњу посвећује емоцијама ученика и да верује у њихову васпитљивост. Он, такође, велики значај придаје позитивним емоцијама и емоционалној клими у школи, које сматра основом за правилан морални развој појединаца. У педагогији 21. века на сличан начин се пише о васпитљивости емоција и развоју емоционалних компетенција.

На основу представљених ставова Ракића и Младеновића, можемо закључити да је и у њиховим делима посвећена пажња емоцијама ученика и социо-емоционалној природи васпитања. Иако нису посебно писали о емоцијама и емоционалном васпитању, они су у својим радовима често указивали на важност васпитљивости емоција и важност уважавања емоција, те на креирање повољног окружења за правилан развој личности ученика.

ЕМОЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У СРПСКОЈ ПЕДАГОГИЈИ ДРУГЕ ПОЛОВИНЕ 20. ВЕКА

О ставовима о емоционалном васпитању након Другог светског рата може се сазнавати анализом уџбеника педагогије. За потребе овог рада, анализирали смо на који се начин у уџбеницима педагогије одређује суштина и циљ васпитања, као и однос према издвојеним видовима васпитања. Проверавали смо да ли се и у којој мери у овим дефиницијама користе појмови везани за синтагму емоционално васпитање и да ли се оно посебно дефинише и разматра. Анализу смо почели уџбеником *Општа педагогика* Радована Теодосића који је објављен 1953. године и анализирали смо више утицајних издања објављених током друге половине 20. века.

У првим послератним уџбеницима васпитање се најчешће дефинише као свеукупност организованих, планских и системских утицаја усмерених ка свестраном развоју личности, како би се добио човек личних и друштвених квалитета (Теодосић, 1957), или као процес неговања и хармонијског развоја свих позитивних психичких и физичких могућности и својстава једне личности. Циљ васпитања је изграђивање и формирање научног погледа на свет, социјалистичких убеђења, ставова и веровања, воље и карактера (Крнета, Поткоњак, Поткоњак, 1965: 19). У овом периоду обнове земље и грађења новог политичког и друштвеног система, није било много простора за емоционално васпитање и бригу о повољној емоционалној клими за развој. На сличне ставове о циљу васпитања, без наглашавања аспеката васпитања који се баве емоцијама ученика, наилазимо и у уџбеницима педагогије насталим и у наредној деценији.

Крнета (1974) посматра васпитање као функцију активирања свих карактеристика личности појединца потребних за живот у самоуправном социјалистичком друштву. Иако истиче значај друштва и формирања самоуправне свести код младих, извајамо његове ставове у којима се препознају и елементи емоционалног васпитања „[...] формирање самоуправне свести човека која се изражава, како у области понашања и деловања, тако посебно у процесу формирања међуљудских односа, смисла за сарадњу, осећања солидарности..." (Крнета, 1974: 31). Иако је личност, као и цео процес васпитања посматрао са аспекта друштва, истакнути ставови су значајни јер говоре о изграђивању појединца и његове личности са социо-емоционалног аспекта. Милена Орловић-Поткоњак и Никола Поткоњак (1974) указују на две стране васпитања: прва подразумева друштвене и институционалне услове за остварење циља васпитања, док се друга састоји „у стварању максималних и реалних могућности свакој индивидуи да се испољи као личност, да развије све своје позитивне људске квалитете, да се оформи као целовита личност..." (Орловић-Поткоњак и Поткоњак, 1974: 100). За потребе овог рада, значајна је

друга страна васпитања, која посматрано из угла емоционалног васпитања данас, нуди елементе педагошког приступа који ће у перспективи отворити пут и емоционалном васпитању. То је приступ који наглашава значај индивидуалних својстава личности и указује на потребу креирања повољних околности за остваривање развоја личности.

Значајнија промена у дефинисању васпитања код нас почиње осамдесетих година са појавом *Педагогије* (1985) Ј. Ђорђевића и Н. Поткоњака. Они полазе од става да је васпитање повезано са „битним питањима и условима постојања и развијања и сваког друштва и сваког појединачног човека – члана тог друштва". Ови аутори даље развијају идеју развијања целовите личности и подржавају потребу за испољавањем индивидуалности ученика.

Пошто смо утврдили да се у уџбеницима педагогије из друге половине 20. века (Крнета, 1974; Ђорђевић и Поткоњак, 1985; 1990; Теодосић, 1957) емоционални аспекти васпитања не наглашавају и не даје се много простора емоцијама и емоционалном изразу деце, анализирали смо те исте уџбенике покушавајући да уочимо да ли су аутори у том периоду посебно издвајали емоционално васпитање као посебан вид васпитања и да ли су препознавали потребу за васпитањем емоција код деце. Међутим, као посебни видови васпитања издвојени су начешће интелектуално, морално, радно, естетско и физичко васпитање. Емоционално васпитање, као и у првој половини века, обрађује се веома површно и то углавном у оквиру моралног васпитања. Морално васпитање се посматра као формирање моралне свести, интереса, воље и карактера. Формирање моралне свести и самосвести се процењује по личним квалитетима, као што су одговорност, критичност, склад идеја (Krneta, Potkonjak, Schmit, Šimleša, 1968a). Крнета (1974: 68–71) као садржаје моралног васпитања издваја развијање љубави према отаџбини, осећања солидарности, свесног односа према раду, осећања за колективни живот.

Иако емоције и емоционално васпитање и у периоду друге половине 20. века нису заступљени у педагошким уџбеницима, у представљеним ставовима аутора препознаје се значај и важност појединих сегмената васпитања који се данас сврставају у оквиру емоционалног васпитања.

Са друге стране, у поменутим уџбеницима се издваја породично васпитање као један од видова васпитања посматраног са аспекта места где се реализује. У оквиру породичног васпитања питања емоција деце и емоционалног васпитања се веома детаљно разрађују, тако група аутора (Krneta, Potkonjak, Schmit, Šimleša, 1968b) истиче да је васпитање у породици у социјалистичком друштву захтевало послушност и покорност од деце и безусловно признавање неприкосновеног ауторитета родитеља, што је не тако ретко доводило до примене метода и техника васпитања које остављају последице на личност деце и „подстичу код дјетета неповјерење, отпор, тврдоглавост и непрестано осећање кривице и страха" (Krneta i sar., 1968b: 19). Исти аутори наглашавају потребу за равијањем демократских односа у

породици како би дете развило способност самосавлађивања која је потребна за живот са људима, као и моралну свест и карактер.

Као што можемо видети у приказаним ставовима аутора, емоционално васпитање је у овом периоду сматрано важним, али је било резервисано за васпитање у породици, док је генерално било подређено циљевима и задацима моралног васпитања. Негативна осећања су код већине аутора издвојена као непожељна и као супротна моралној личности којој се тежило, али нису повезивана са емоционалном климом у васпитнообразовним институцијама, већ са пропустима у моралном васпитању. Приказани ставови указују на недовољну заступљеност емоционалног васпитања у уџбеницима педагогије у другој половини 20. века.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Наше истраживање показало је да се српски педагози током 20. века не служе синтагмом емоционално васпитање, те можемо закључити да је овај аспект васпитања у другом плану њихових педагошких настојања. Ипак, оно није у потпуности занемарено јер се садржаји и методе емоционалног васпитања развијају у оквиру моралног васпитања и у оквиру породичне педагогије.

Анализом одређења појма и циља васпитања, као и схватања о моралном васпитању аутора из прве половине 20. века, видљиво је да представници српског хербартијанства и песталонцијанства посвећују пажњу емоцијама ученика али их искључиво посматрају са аспекта формирања моралног карактера. Посебно издвајамо Протића који се у својим радовима осврће и на социјалне односе ученика, уз уважавање самосталности и индивидуалности ученика, као и Аџића који истиче хуманост и племенитост као врховне моралне вредности. Иако се емоционално васпитање не помиње у делима представника хербартијанства и песталоцијанства, у оквиру моралног васпитања они су обухватили сложене емоције и указали на важност уважавања емоција код ученика. Представници културне педагогије Милошевић и Шевић, истичу дуализам индивидуалног и социјалног. У њиховим делима издвајамо и личну активност ученика коју ови аутори помињу у контексту селекције утицаја средине у циљу формирања духа и личности, што одговара појединим аспектима, који се данас сврставају под емоционалних васпитањем. Педагошка дела представника нове школе Ракића и Младеновића указују на значајан преокрет у педагогији, јер као циљ васпитања не истичу један његов аспект, како је било у претходном периоду када се обично издвајало морално васпитање, већ истичу свестрани развој личност ученика за шта није довољно естетско или морално васпитање, већ је потребно деловање свих аспеката васпитања. Са аспекта емоционалног васпитања, важно је издвојити ставове Младеновића о васпитљивости емоција са посебним освртом на позитивне емоције и социо-емоционалну климу.

Ставови аутора садржани у уџбеницима педагогије из друге половине 20. века указују на још мању усмереност на емоционално васпитање. Другу половину 20. века су обележиле друштвене промене које су се одразиле и на васпитање, тако да је циљ васпитања у свим уџбеницима био усмерен на формирање свестране и целовите личности оспособљене за живот у социјалистичком друштву, те су ставови аутора о индивидуалним карактеристикама и саморазвоју били тек наговештај развоја емоционалног васпитања. Ипак садржаји емоционалног васпитања нису занемарени, и заступљени су у оквиру моралног васпитања које је имало значајно место у васпитно-образовном систему. Такође, развој породичног васпитања све више утире пут емоционалном васпитању. Многе методе и садржаји породичног васпитања одговарају методама и садржајима емоционалног васпитања и тако подржавају његов развој.

Упркос општем утиску да је емоционално васпитање недовољно заступљено током 20. века, закључили смо да су српски педагози овом аспекту васпитања ипак посвећивали пажњу, али не посматрајући га као посебан феномен, већ у оквиру већ дефинисаних научних концепата моралног васпитања и породичне педагогије и наравно, у складу са својим педагошким оријентацијама и друштвеним потребама. Овај закључак такође упућује и на чињеницу да је српска педагогија током 20. века према емоционалном васпитању имала исти однос као и педагогија у другим деловима света.

Литература

Аџић, С. (1892). *Увод у науку о васпитању*. Ниш: Штампарија Ж. Радовановића.

Бакић, Б. (1897). *Општа педагогика*. Београд: Државна штампарија.

Бакић, Б. (1901). *Посебна педагогика*. Београд: Државна штампарија.

Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1900). *Педагогија*. Београд: Научна књига.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book.

Goleman, D. (1997). Emotional Intelligence in Context. In P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational* (xiii–xvi). *Implications.* New York: Basic Books.

Крнета, Љ. (1974). *Педагогија*. Београд: Научна књига.

Крнета, Љ., Поткоњак, М. и Поткоњак, Н. (1965). *Педагогија*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Krneta, Lj., Potkonjak, N., Schmit, V. i Šimleša, P. (redaktori) (1968a). *Pedagogija I*. Zagreb: Matica Hrvatska.

Krneta, Lj., Potkonjak, N., Schmit, V. i Šimleša, P. (redaktori) (1968b). *Pedagogija II*. Zagreb: Matica Hrvatska.

Lang, P. (1998). Towards an understanding of affective education in a European context. In Y. J. Katz, P. Lang & I. Menezes (eds.): *Affective Education: A Comparative View* (3–16). London: Cassell.

Marić-Jurišić, S. i Kostović, S. (2016). „Vaspitljivost emocija": prema emocionalno pismenoj školi. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 41(2), 185–201. DOI: 10.19090/gff.2016.2.185-201.

Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. U B. Dimitrijević (ur.): *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije*, Tematski zbornik radova (223–235). Niš: Filozofski fakultet.

Милошевић, М. (1911). *Општа културна педагогика као наука*. Београд: Штампарија Давидовић.

Младеновић, В. (1936). *Општа педагогика*. Београд: Издавачка књижарница Гоце Кона.

Nikolova, M. (2017). The pedagogues educated abroad and their impact on the education in Serbia in the late 19th and the first half of the 20th century. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1–18.

Орловић-Поткоњак, М. и Поткоњак, Н. (1974). *Општа педагогија: Уџбеник за пети разред педагошке академије*, први део. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Парлић-Божовић, Ј. (2004). *Образовање и васпитање у делима српских педагога (1918–1941)*. Косовска Митровица: Институт за српску културу – Приштина.

Парлић-Божовић, Ј. (2015). Анализа коришћења појмова васпитање и образовање у делима Љубомира Протића. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 45(2), 137–152. DOI 10.5937/ZRFFP45-8552.

Петровић, Ј. (2015). *Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. века – актуелност изворних схватања*. (Необјављена докторска дисертација). Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет.

Петровић, Ј. (2018). Утицај Џона Дјуија на схватања моралног васпитања у Србији. *Годишњак за педагогију Филозофског факултета у Нишу*, 3(1), 55–67.

Педагошка енциклопедија (1989). Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (ур.). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Протић, Љ. (1924). *Општа педагогика*. Београд: Државна штампарија.

Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*. Београд: Просвета.

Ранђеловић, Ј. (2002). Морално васпитња у педагошком стваралаштву Србије 1900–1941. *Теме*, Часопис за друштвене науке, 3, 423–444.

Теодосић, Р. (1957). *Педагогика*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Шевић, М. (1920). Предговор. У Клапаред, Е. (1920). *Педагогија Џона Дјуија*. Београд: Издавачка књижарница Рајковића.

Шевић, М. (1923). *Шта може васпитање*. Београд: Књижница Рајковића и Ћуковића.

Jelena S. Petrović
University of Niš, Faculty of Philosophy
Dragana V. Dimitrijević
University of Niš, Faculty of Philosophy

EMOTIONAL EDUCATION IN 20th CENTURY SERBIAN PEDAGOGY

Summary

Emotional education, although recognized in pedagogical science as a relatively young scientific concept, has always been a significant aspect of educational activity. The development of this aspect of educational activity was especially intense at the beginning of the 20th century, only to become a subject of scientific research in the 1980s. The aim of this paper is to investigate the development of the concept of emotional education in Serbian pedagogy, and the relation of Serbian educators to this educational concept. The method of theoretical analysis with content analysis technique was used in the paper. The main works of the most influential Serbian educators of the 20th century and the most important textbooks used in the education of pedagogues and teachers throughout the 20th century were analyzed. The point of analysis was emotional education viewed from the perspective of contemporary definitions of emotional education: as a pedagogical action that involves understanding and appreciating emotions in the process of education, developing self-awareness, self-discipline and independence, and helps children achieve positive interpersonal relationships. Despite the opinion that emotional education was under-represented during the 20th century, we found out that Serbian educators did pay attention to this aspect of education, but they didn't consider it as a special phenomenon, but within the already defined scientific concepts of moral education and family pedagogy. Finally, we found that they understood it in accordance with their pedagogical orientations and social needs.

Keywords: *Emotional education, pedagogy reform, pedagogy in 20th century Serbia.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.125J
УДК 37.091.31
Прегледни научни чланак
стр. 125–146

Љиљана С. Јерковић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Република Босна и Херцеговина
Миле Ђ. Илић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Република Босна и Херцеговина

КОНЦЕПТ ВИШЕСТРУКОГ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У овом раду аутори су цјеловитије расвијетлили нови концепт вишеструког учења и поучавања у савременој настави. Одабрали су узорак тематски релевантних научно-истраживачких радова о овом концепту и инклузивној настави. Методом анализе и синтезе идентификовали су тематски прикладне поставке савремених дидактичких парадигми (рационалистичка, конструктивистичка и феноменолошка) и савремених дидактичких теорија (критичко-конструктивистичка, критичко-комуникативна, теорија учења и поучавања, теорија курикулума, теорија развијајуће наставе) на којима се може продуктивно темељити концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. Експлицирали су и могућности примјене концепта синхронизованог вишеструког учења и поучавања ученика различитих развојних специфичности, когнитивних, афективних, креативних потенцијала и сазнајно-творачких потреба у моделима инклузивне наставе (интерактивне, индивидуализоване), те у осталим наставним моделима, системима и стратегијама наставе. На овим сазнањима неопходно је поузданије заснивати иновирање наставног процеса, припрему и реализацију развојних и начноистраживачких пројеката и програма професионалног развоја наставника и сарадника.

Кључне ријечи: *концепт вишеструког учења и поучавања, рационалистичка, конструктивистичка и феноменолошка парадигма, дидактичке теорије, наставни модели, развојне специфичности ученика, потенцијали и потребе ученика.*

[*] ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org
[*] mile.ilic@ff.unibl.org

УВОД

Инклузивна настава је нови наставни модел који омогућује, да ученици уз подршку компетентног наставника, самоактивношћу остварују своје потенцијале до личних масимума, а од нивоа њиховог самоостварења зависиће и окренутост животу и другим људима. Према поимању Ерика Фрома, човјек је конструктиван када остварује своје потенцијале у правцу прогресије и синдрома раста (From, 1987; према: Bognar i Matijević, 1993: 70). „Инклузивна настава је нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре 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). У таквој настави обезбјеђује се стимулативан амбијент за еманципацију, демократску партиципацију и персонализацију сваког ученика. Често постоје недоумице у процјени степена инклузивности наставе или нивоа идентификације или неинклузивности наставе. Миле Илић је јасно одредио критерије инклузивности било ког дидактичког модела, који ће нам отклонити такве сумње. То су сљедећи критерији:

– „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 оптимализованим исходима учења ученика, на оптимализованим исходима у

сфери трајног разумијевања и прихватљивим доказима да су они остварени као и на инструментима за евалуацију, процесуалних, исходишних и комбинованих квалитета рада ученика" (Ilić, 2012: 161–162).

Вишеструки концепт учења и поучавања у инклузивној настави може бити драгоцјен у остваривању наведених критерија. У САД у синонимом значењу користи се термин универзални дизајн учења (Universal Design of Learning – UDL). Термин *Universal Design* првобитно је кориштен у архитектури. Креативни творац тог термина је архитекта Роналд Мејс (Ronald Mace) који је њиме описао кључне принципе помоћу којих ће се повећати функционалност и приступачност објеката за особе и са инвалидитетом, али и за особе које немају инвалидитет. Тај термин се деведесетих година прошлог вијека пренио и на поље наставе и образовања, како би се се омогућио што већи степен инклузивности наставе.

Умјесто термина универзални дизајн учења (Universal Design of Learning – UDL), који и потиче из архитектуре, сматрамо да је за подручје наставе и образовања прикладнији термин *вишеструки концепт учења и поучавања* у инклузивној настави. Под таквим концептом подразумијева се обезбјеђивање вишеструких начина представљања садржаја учења у прикладној средини за учење, различитих индивидуализованих активности ученика, те персонализованих начина мотивисања ученика и евалуације њиховог рада.

Императив концепта вишеструког учења и поучавања је да процеси учења и поучавања буду што флексибилнији, а да се не смањује ниво изазова за ученике. Све препреке које настају у инклузивној настави су спољашње и могу се превазилазити примјеном концепта вишеструког учења и поучавања. Такав концепт полази од различитости образовних потреба и потенцијала ученика, нивоа предзнања, њихових стилова учења, степена мотивације, самопроцјене ученикове слике о себи и слично. Циљ вишеструког концепта учења и поучавања није да елиминише различитости међу ученицима, већ да препреке за учење сведе на најмању могућу мјеру. Овај концепт заснован је на принципу поштовања људских права и подразумијева опрационализацију UNICEF-овог приступа образовању (*Pristup školi i obrazovno okruženje II – Univerzalni dizajn učenja,* 2014).

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави обухвата:

1. различите начине презентовања (излагања) садржаја поучавања;
2. избор различитих активности у којима ће се сваки ученик изразити онако како му највише одговара;
3. обезбјеђивање заинтересованости и активне партиципације свих ученика (без обзира на различитости);
4. различитост начина евалуације продуката рада ученика.

Овај концепт полази од претпоставке да једнак приступ за све ученике, који је уобичајен у традиционалној неинклузивној настави, представља препреку за учење многим ученицима. У инклузивној настави наставник настоји да на интересантан начин учини да информације буду приступачне свим ученицима. Заправо, начини поучавања ученика произилазе из стварних потреба сваког ученика у одјељењу. Тако ученицима који имају значајно оштећење вида неопходно је обезбиједити да дођу до информација аудитивним или тактилним путем (аудио књиге, софтвер који претвара текст у говор). Ученицима са оштећењем слуха одговараће сликовни материјали, информације које су наглашене помоћу боја, графичких организатора и слично. Ученицима – припадницима других култура или националних мањина обезбјеђују се начини поучавања и активности које су културно релевантне. Ученицима који имају потешкоће у учењу одговара постепено информисање, груписање информација у мање цјелине, честа понављања, прикладни примјери, честе повратне информације и слично. Дакле, од стилова учења, препрека у развоју и учењу, предзнања ученика зависиће и начин наставникове презентације садржаја (излагања и мотивисања).

Узимајући у обзир структуру одјељења и различитост потреба и потенцијала ученика, наставник конципира варијанте активности и предлаже их ученицима. Свака предложена варијанта доприноси остваривању очекиваног исхода. У инклузивној настави наставник покушава да уђе у учеников свијет квалитета. Он размишља о алтернативама. Настоји да им поставља оне захтјеве које су у складу са њиховим свијетом квалитета, односно који задовољавају њихове потребе. На примјер, ако наставник зна да ученик воли да глуми (глума му је у свијету квалитета), онда ће му дозволити да особине лика из књижевног дјела представи на тај начин, а не описивањем или објашњавањем. Ученик ће тада задовољити своју потребу за моћи, слободом, забавом, а можда и за љубављу. Ученици ће на исти задатак одговарати на различите начине: у усменој форми, у писаној форми, покретом, сликом, уз помоћ технологија и слично. Штавише, он настоји да постане дио тог свијета квалитета сваког ученика (Glasser, 1999). „Добар наставник – водитељ може постати важна слика у нашем свијету квалитета, јер нас учи како преживјети, постаје нам добрим пријатељем, смије се с нама и пружа нам слободу да учинимо како ми сматрамо да је најбоље" (Glasser, 2005: 61). Само тако може дјеловати на њихов развој, процесе учења, њихову мотивацију, социо-емоционалну климу у групи и слично.

Поред различитости представљања садржаја и активности ученика концепт вишеструког учења и поучавања обезбјеђује и различите начине мотивисања и стимулисања интересовања ученика. Тако су неки ученици заинтересовани да рјешавају математичке задатке који имају примјену у животу, неки ученици воле изненађења и сложеније проблемске задатке, а некима више одговара да их наставник прати и пружа им подршку.

Вишеструкост у оцјењивању слична је вишеструкости у учењу и поучавању. У таквом концепту је најважније да начини провјере (тестови, есеји, практчне провјере, усмено испитивање) буду јасни и флексибилни. Флексибилност се остварује: а) излагањем, б) прикладним реаговањем, в) приступачним окружењем и г) одређивањем времена (*Pristup školi i obrazovno okruženje II – Univerzalni dizajn učenja,* 2014).

МЕТОД

Инклузивна настава је први пут теоријски утемељена и експериментално верификована 2008. године на Филозофском факултету у Бањој Луци, а њен творац је Миле Илић. Таква настава је усмјерена на обухватање и истинско прихватање свих ученика без обзира на различитост било које врсте, те њихово оптимално ангажовање у зони наредног развоја. Како би се остварила потпуна индивидуализација рада са свим ученицима у инклузивној учионици, креативан наставник ће омогућити избор вишеструких активности, садржаја, начина мотивације и евалуације резултата рада.

Проблем нашег теоријског проучавања је заснивање концепта вишеструког учења и поучавања на савременим дидактичким парадигмама и дидактичким теоријама, те идентификација могућности примјене овог концепта у различитим моделима инклузивне наставе. *Предмет* истраживања је конкретизација обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања која је могуће научно утемељити на елементима савремених дидактичких парадигми и дидактичких теорија, те идентификација модела инклузивне наставе у којима је најпотпуније могуће релаизовати концепт вишеструког учења и поучавања.

Циљ теоријског проучавања је утврђивање заснованости обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања на поставкама савремених дидактичких парадигми, дидактичких теорија и наставних система.

Задаци теоријског проучавања су:

– идентификовати обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави која су заснована на елементима дидактичких парадигми,

– установити обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави која су утемељена на елементима савремених дидактичких теорија,

– идентификовати могућности примјене концепта вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне наставе.

У експликацији постављених задатака примијењена је метода теоријске анализе и синтезе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру сљедећа три поднаслова расвијетљен је циљ, односно експлицирани су наведени задаци теоријског проучавања.

Заснованост концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави на савременим дидактичким парадигмама

Парадигма (грч. paradeigma – образац, модел, план) се у Платоновој теорији идеја помиње као „образац по коме су начињене ствари појавног свијета" (*Лексикон образовних термина*, 2014: 555). Дидактичка парадигма је „општи методолошко-дидактички став и полазни концепт рјешавања одређене класе проблема, те полазиште и образац за планирање и реализацију истраживачких и развојно-иновативних пројеката у настави и образовном процесу" (Јерковић, 2018б: 318).

Рудакова (2005) издвојила је три врсте дидактичких парадигми:

1. конзервативна,

2. рационалистичка и

3. феноменолошка.

Поред наведених дидактичких парадигми за расвјетљавање концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави узећемо у обзир и конструктивистичку дидактичку парадигму која није садржана у класификацији Рудакове.

Обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања није могуће заснивати на поставкама конзервативне дидактичке парадигме. У настави заснованој на *конзервативној парадигми* стичу се углавном вербално-репродуктивна знања. Ова парадигма протежира водећу улогу наставника. Наставник даје исте (неиндивидуализоване) задатке свим ученицима без обзира на њихове образовне потребе и потенцијале. Таква настава се заснива на С-Р теорији, односно на психологији асоцијација и условљавања. Сваки наставников захтјев је стимулус на који се очекује конкретна ученикова акција или извршење задатка. „Настава која се темељи на поставкама конзервативне дидактичке парадигме претежно је: схематизована, нефлексибилна, поучавалачка, једносмјерна, дехуманизована, дезалијенацијска, деперсонализована, нереспонсибилна, неиндивидуализована, неинклузивна и врло често етикетирајућа" (Јерковић, 2018б: 320–321). Обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави потпуно су супротна наведеним обиљежјима.

Према *рационалистичкој дидактичкој парадигми* ученик до спознаја углавном долази властитом активношћу (самосталном, инструктивном, интерактивном) која је подржана наставниковим дјелотворним поучавањем. Према тој парадигми у настави се успоставља баланс између наставниковог дјелотворног поучавања и самосталних активности ученика. Ту налазимо упориште за вишеструки концепт учења и поучавања у инклузивној настави према коме наставник стваралачки изналази начине најприкладнијег и најстимулативнијег представљања садржаја и укључивања ученика у процес самосталног или интерактивног (па и стваралачког) стицања знања, развијања способности, формирања навика и вјештина до личних максимума, мотивисања ученика, те евалуације продуката њиховог рада. Улога наставника је да ствара прикладан контекст за напредовање ученика у „зони њиховог наредног развоја" и да благовремено даје повратне информације.

Феноменолошка дидактичка парадигма је личносно оријентисана. Основна идеја ове дидактичке парадигме је интеграција активности у процесу разумијевања личности тј. личносно образовање (Рудакова, 2005). Доминира синергијски приступ, гдје су знање и дјелатност релевантни за саморазвој, вјеру и убјеђења.

Научно поуздана и стручно инструктивна утемељења концепта вишеструког учења и поучавања налазимо у теорији развијајуће наставе Лава Виготског, у феноменолошкој теорији личности Карла Роџерса и хуманистичкој теорији Абрахама Маслова. У тим основама је холистички приступ личности. Појединац перципира свијет на свој аутентичан или посебан начин. Те перцепције чине његов феноменални свијет или феноменално поље (Fulgosi, 1987: 277). „Да би се искусило како дјеца опажају свијет, како рјешавају проблеме, како се развијају итд., није довољно скривати се иза стакла иза кога посматрач не види, нити се ограничити претходно датом мрежом или протоколима посматрања. Истраживање овдје значи учествовати у унутрашњој перспективи дјетета, тачније: пратити га, спријатељити се с њима, створити повјерење, заједно се играти и пустити га да приповиједа (Lippitz, 1986: 7; према: Gudjons, 1994: 41). У инклузивној настави наставник улази у феноменални свијет ученика како би га перципирао на његов начин. Само тако може разумјети његове намјере, понашања, поступке, осјећања, односе према другима, али и понудити прикладне активности које су у његовом феноменалном пољу које могу допринијети остваривању његовог очекиваног исхода. Маслов сматра да је „циљ или сврха живота актуализација људских потенцијала или могућности, односно самоактуализација појединца" (Fulgosi, 1987: 249). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави пружа могућности за самоактуализацију личности ученика. Ученик се у таквој настави прихвата као цјеловито, интегрисано и стваралачко биће, које може ангажовати своје потенцијале уколико му се садржаји представе на прикладан начин, понуде различити начини учења, обезбиједи прикладно окружење за учење, начини мотивисања и евалуације њихових постигнућа.

У остваривању поставки феноменолошке парадигме (подршка, дијагностика индивидуалних дјелатности и особености психичких дјелатности) у концепту вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави водећу улогу има наставник који дијагностикује индивидуалне особености сваког ученика у способностима за учење, навикама и техникама учења, доминирајуће когнитивне стилове, темпо учења, али и могуће препреке у учењу и учешћу или развојне сметње (Јерковић, 2018б). На основу такавих спознаја наставник ће припремити прикладно окружење за учење, обезбиједити разноврсност активности, начина стимулисања и евалуације њихових постигнућа.

Концепт вишеструког учења и поучавања омогућава ученику да усваја наставне садржаје, развија способности, стиче навике и вјештине уз потпуно уважавање његове аутентичне природе. Олпорт наглашава да је човјек „јединствено дјело сила природе" (Olport, 1969: 12). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави подржава такво јединство. „Никада није постојало такво лице као што је он, нити ће икада више постојати. Сјетите се отиска прста, чак и он је јединствен" (Olport, 1969: 12). Умијеће наставника је да помогне ученику да у што већој мјери оствари ту своју јединственост.

Конструктивистичка дидактичка парадигма „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења" (Костовић, Ољача и Ђерманов, 2008). У фокусу конструктивистичке дидактичке парадигме је активно учење, тј. конструкција знања. Полазно становиште конструктивизма је да је учење контекстуално, јер обухвата цјелину фактора који могу чинити унутрашњи и спољашњи контекст настанка мисаоних процеса (Влаховић, 2012: 85). Унутрашњи контекст учења чини мноштво чинилаца унутар ученика, а то су: претходно знање и искуство, унутрашња мотивација, стил учења, когнитивне способности, закључивање, рјешавање проблема, емоције, пажња и слично. Спољашњи контекст учења чини: друштвена стварност, услови у школи – социо-емоционална клима у разреду, организација простора, обезбијеђеност материјално-техничке основе, примјена метода, облика, система наставног рада, вријеме и слично (Влаховић, 2012: 85). Дакле, у фокусу ове парадигме је индивидуализовано и флексибилно вођење у процесу учења подржаног дјелотворним поучавањем. Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави подразумијева унутрашњи и спољашњи контекст учења. Наставник у инклузивној настави објективном методологијом и властитим настојањем да проникне у „свијет квалитета" (Glasser, 2005) индивидуе добија драгоцјене информације за креирање контекста учења, планирање вишеструких активности, персонализацију средстава мотивисања и начина евалуације продуката индивидуалних (или интерактивних) активности ученика. У инклузивној настави водитељ (наставник) континуирано и врло флек-

сибилно ослушкује унутрашњи контекст, како би мијењао спољашњи амбијент и учинио процес учења што природнијим за сваког ученика. У таквој настави ученици у процесу „конструкције знања" уче и како да уче. Они су мотивисани за учење, јер су варијанту активности сами демократски одабрали, те се осјећају одговорним за њене исходе.

Утемељеност концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави евидентна је у сљедећим поставкама конструктивистичке парадигме: холистички приступ, знање се открива и конструише, индивидуализација учења, дефинисани очекивани исходи, формативна евалуација и самоевалуација, унутрашњи локус контроле (Ђукић, Шпановић, Ђерманов, 2008; према: Шпановић, 2013).

Према претходним анализама евидентно је да је концепт вишеструког учења и дјелотворног поучавања у инклузивној настави полипарадигматски заснован. Идентификоване су релације теоријских основа овог концепта са рационалистичком, конструктивистичком и феноменолошком парадигмом. Ипак, највише могућности за аутентично самостално и стваралачко испољавање ученика и наставника, какво се очекује у инклузивној настави, садржи феноменолошка, персоналистички оријентисана дидактичка парадигма.

Научна утемељеност концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави на савременим дидактичким теоријама

Обиљежја вишеструког концепта учења и поучавања у инклузивној настави могуће је сагледати у свјетлу савремених дидактичких теорија.

Концепт вишеструког учења и поучавања могуће је разматрати у оквирима општих поставки *критичко-конструктивне дидактичке теорије Волфганга Клафкија* (Wolfgang Klafki). „Општим одређењем наставног циља овде се сматра пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, чији је момент способност самоодлучивања" (Klafki, 1994). Ове способности се у инклузивној настави развијају у континуираној интеракцији процеса учења и поучавања. У таквој настави ученицима се обезбјеђују различити начини презентације садржаја, вишеструке активности које ће ангажовати њихове потенцијале до личних максимума, различити начини мотивисања и евалуације рада ученика. Ученици и наставници су у ситуацији критичког процјењивања и евалуације процеса учења, анализе евентуалних потешкоћа, изналажења прикладних рјешења за њихово превазилажење и слично. Такве анализе омогућавају критичко-конструктивно прилагођавање, допуњавање, кориговање или значајније мијењање развојно-стимулативног концепта вишеструког учења и дјелотворног поучавања. С друге стране „у тако схваћеним процесима учитељи увијек поново пролазе процесе властитог учења" (Klafki, 1994). Односећи се критички и рефлексивно према токо-

вима и исходима инклузивне наставе, наставник јача своје педагошко-психолошке, методолошке и дидактичко-методичке компетенције.

У фокусу Клафкијеве критичко-конструктивне теорије је „учење путем откривања или поновног откривања, смислено учење с разумијевањем којем је безусловно подређено чисто репродуктивно преузимање знања и све тренирање, вјежбање и понављање вјештина" (Klafki, 1994). У инклузивној настави ученици самостално и уз повремену помоћ наставника или вршњака стичу трајније вриједна знања у сфери трајног разумијевања.

Клафки наставу схвата као процес интеракције, односно социјални процес (Klafki, 1994). Примјена концепта вишеструког учења и поучавања оптимално осамостаљује ученика, јер он демократски партиципира у избору варијанти активности које су му најинтересантније и које ће га оптимално ангажовати. У таквој настави наставник анализира социјалне перцепције, емоције ученика, њихове саморецепције, страхове, предрасуде, ставове, мотивационе аспекте личности, личносне оријентације, те особености учења, а све с циљем унапређивања процеса и резултата инклузивне наставе.

Већина општих претпоставки концепта вишеструког учења и поучавања садржи сљедеће категорије демократске партиципације ученика и наставника: самоодлучивање, солидарност, суодлучивање, самоодређење, дјеловање, итеракцијски процес, разумијевање, учешће, заједно отворена настава, настава усмјерена према ученику, настава схваћена као социјални процес, демократско социјално васпитање и слично (Ilić, 2002: 89).

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави могуће је критички сагледати с аспекта *теорије курикулума или циљно усмјереног приступа Кристине Мелер* (Christine Möller). Кристина Мелер под појмом курикулум подразумијева „план за састављање и одвијање наставних јединица" (Möller, 1994: 79). Он обухвата исказе о циљевима учења, организацији и контроли учења, а служи наставницима и ученицима за оптималну реализацију процеса учења и дјелотворног поучавања. Циљеви учења се не прихватају као нешто што је унапријед задано и не сматрају се „нечим што искључиво одређује неко ванјско тијело или установа" (Möller, 1994: 80).

У инклузивној настави циљеви учења нису споља наметнути. „Они су замијењени очекиваним исходима или жељеним резултатима наставе, јер су они лакше мјерљиви и представљају трајне ефекте: наставне јединице, теме, модула, подмодула или цјелокупног индивидуалног програма" (Јерковић, 2019: 290).

Планирање и припремање ефикасне инклузивне наставе остварује се у обрнутом дизајну. Између етапа макроплана или микроплана (наставне јединице) инклузивне наставе и етапа процеса развијања курикулума могуће је идентификовати сличности. Аналогно првој етапи развоја курикулума која носи назив *планирање учења*, у инклузивној настави одређују се оптимализо-

вани жељени резултати које могу остварити сви ученици и прихватљиви докази да се исти остварују. Ученици ће остваривати очекивани исход на начин за који се они одлуче тј. реализацијом одабране дидактичко-методичке варијанте активности (изражавање покретом, симулацијом, писаним путем, говором, музиком, ликовним изражавањем...).

Аналогно другој етапи која носи назив *организација учења* у инклузивној настави одређују се планирана искуства учења и поучавања, односно сценариј вишеструких активности ученика и наставника који уз обезбјеђивање прикладне материјално-техничке основе наставног рада и прикладног контекста за учење може допринијети остваривању жељених резултата. На крају, примјењују се контролни поступци којима се утврђују прихватљиви докази да су жељени резултати учења и поучавања конкретног ученика остварени. Наставник настоји установити да ли стварно постигнуто понашање одговара планираном (заданом понашању = контрола учења) (Möller, 1994). Избором начина формативне евалуације која одговара конкретном ученику (или коју ученик сам предложи) наставник сазнаје да ли је остварен жељени резултат и која је његова сљедећа зона наредног развоја.

Обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави могуће је сагледати у свјетлу парадигми и концепата *критичко-комуникативне дидактичке теорије* Рајнера Винкела (Reiner Winkel). Критичка је утолико што не прихвата некритички постојећу стварност, већ је настоји поправљати. Комуникативна је зато што полази од схватања да настава треба да буде у што већој мјери комуникацијски процес (Winkel, 1994).

Теоријска полазишта и концепта вишеструког учења и поучавања кореспондирају са критичком димензијом Винкелове дидактичке теорије. У фокусу концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави је креативни потенцијал појединца, а не имагинарни ученик.

Да је свака настава комуникацијски процес потврђује први Винкелов аксиом – перманенција, који апострофира да у настави не можемо не комуницирати. Међутим, Винкелова теорија се назива комуникативном „не само стога што настава јест комуникацијски процес (са свим својим неугодним дефектима), већ и стога што би учење и поучавање могло бити комуникативније, тј. више усмјерено на ученика, кооперативније, транспарентније, мање подложно сметњама, ученици би више морали суодлучивати о настави и о себи самима итд." (Winkel, 1994: 99). У инклузивној настави учење и дјелотворно поучавање је оптимално усмјерено на ученика, персонализовано, еманципацијско, социјализацијско-развојно и хуманизујуће. Што је инклузивна настава „комуникативнија", она је и флексибилнија и отворенија за критичко преиспитивање и унапређивање њених токова и исхода. Наставник кроз комуникацијске процесе долази до индикатора који су релевантни за континуирано побољшавање токова и исхода наставе.

Парадигме Винкелове критичко-комуникативне теорије о вредновању наставног рада кореспондирају са полазиштима евалуације процеса и исхода концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. И према овој теорији не евалуирају се само исходи индивидуалног учења и и дјелотворног поучавања (обим, квалитет, примјењивост знања, умјећа), већ и квалитет процеса наставног рада (иницијативност, самосталност, инклузивност атмосфере, темпо учења). Континуираним евалуацијама и повременим самоевалуацијама увијек се изнова критички преиспитује дјелотворност наставникових „сценарија вишеструких активности" као и процеса њихове реализације у којима је комуникација кључан „катализатор".

Концепт вишеструког учења и поучавања могуће је сагледати у контексту *теорије развијајуће наставе*. „Према овој теорији, развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевања)" (Давидов, 1995: 11). Према хипотези Виготског настава и развој су у међузависном односу (развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој). Хипотезом Виготског апострофира се „поставка о неподударању процеса развоја са процесима обучавања, што први прате други који стварају зоне наредног развоја" (Давидов, 1995: 14). Смисао процеса обучавања је да омогући прелажење ученика из зоне наредног развоја у зону актуелног развоја, те континуирано смјењивање тих двију зона. Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави омогућава сваком ученику напредовање у зони њиховог наредног развоја. Развој није нешто што је унапријед дато, него оно што се мора актуализовати сопственом дјелатношћу – саморазвојем" (Knežević, 1986: 109). У инклузивној настави ученик сам бира активности које ће најинтензивније ангажовати његове потенцијале. Задатак наставника у таквој настави је да пројектује путеве развоја ученика, тј. да му на методолошки и дидактичко-методички утемељен начин убрза процес развоја. У духу теорије о развијајућој настави наставник у инклузивној настави треба да процијени способности сваког ученика, тј. да утврди: „а) које су му психичке функције развијене; б) које су у развоју и в) које су то психичке функције којима предстоји непосредан развој" (Вилотијевић, 1999: 239). Према терминологији Лава Виготског, ријеч је о зонама: прошлог, актуелног и наредног развоја.

У конституисању теорије развијајуће наставе важну улогу су имале поставке теорије наставне дјелатности и њеног субјекта (Давидов, 1995). Носилац наставне дјелатности је ученик. Он врши наставну дјелатност уз помоћ учитеља који му обезбјеђује прикладне варијанте активности и наставни амбијент који ће му омогућити да напредује у зони наредног развоја. „Развијање субјекта наставне дјелатности врши се у самом процесу њеног настајања, када се ученик постепено претвара у онога који учи тј. у дијете које мијења и усавршава самог себе у процесу остваривања наставне дјелатности" (Давидов, 1995). У инклузивној настави ученик је у фокусу одабране наставне дјелатности у којој се уз помоћ наставника или вршњака стваралачки преображава.

Занков је у свом истраживачком пројекту у духу социологистичке теорије Лава Виготског истицао важност колективне дјелатности ученика за формирање нових психичких функција. Како се заправо та интеракција остварује у инклузивној настави, односно како се врши „преношење" колективног вршења неке психичке функције на план њеног самосталног остваривања? Захваљујући наставниковом дјелотворном поучавању, или интеракцији са вршњаком који има приближно исту зону наредног развоја (понекад и групом таквих вршњака) ученик наставну дјелатност са колективног нивоа преноси на индивидуални. Тада та дјелатност прелази у зону његовог актуелног развоја, тј. ученик постаје „индивидуални субјекат те дјелатности" (Давидов, 1992; Цукерман, 1993; према: Давидов, 1995: 28). Организацијом концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави наставник се не ослања на слабости ученика, већ користи његову снагу дајући му могућност избора дидактичко-методичких варијанти активности које ће му помоћи да усавршава постојеће и развија нове менталне структуре, вјештине и навике, те усваја нове спознаје.

Бројна упоришта концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави налазимо у *теорији конфлуентног образовања*. Конфлуентно образовање је „организовани процес учења и подучавања у којем биолошки индивидуум и/или једно индивидуално нагонско биће, помоћу образовних добара, (само)активитета и унапређујућег потицања и дјеловања, у својој тоталности израста из унутарњег тока формирања/образовања у једно здраво јединствено душевно, духовно и дјелатно људско биће" (Slatina, 2005: 89). Конфлуентно образовање заправо подразумијева сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја. У инклузивној настави се респектује интеграција свих наведених компоненти развоја. „Јединство поменутих компоненти развоја чини наставни процес суптилнијим, а самим тим и функције наставника сложенијим" (Јерковић, 2019: 295).

За разлику од педоцентристички оријентисаних покрета нове школе XIX и XX вијека, у инклузивној настави процеси учења и дјелотворног поучавања су комплементарни или чак реципрочни. Избором активности које преферира, а које су тематски релевантне, ученик напредује „зони учениковог наредног развоја" (Виготски, 1996). Формирање наставне дјелатности се у почетку спроводи од стране колективног субјекта (Давидов, 1995: 28). Како дијете у интеракцији са другим особама сазријева и приближава се зони актуелног развоја, тако наставну дјелатност почиње да остварује самостално, постајући тако њен индивидуални субјекат. Процеси учења и дјелотворног поучавања у инклузивној настави су у почетним фазама учења у потпуној симбиози, а касније, како се ученик осамостаљује и постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности, дјелотворно поучавање се смањује.

Симбиоза процеса учења и дјелотворног поучавања апострофирана је у теорији конфлуентног образовања, на којој се темељи концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. „У свакој се животној ситуацији скривају одређене активности учења. Све оне траже подржавајуће и унапре-

ћујуће, изведбено и објашњавајуће дјеловање зрелијих и стручних особа. Тако се учење и подучавање у конфлуентном образовању сједињују. Ако би се за учење могло рећи да је лице, за подуку би се могло казати да је наличје конфлуентности" (Slatina, 2005: 119). Мујо Слатина сматра да учење и поучавање не иду једно без другог јер им је исти циљ. У успјешном подучавању, како каже овај аутор, садржано је учење. Он такође наглашава да је стално мијењање улога учитеља и ученика суштина конфлуентног образовања (Slatina, 2005: 119–120). „Ова измјена мјеста/положаја омогућује да ученик учи од учитеља, а учитељ од ученика" (Slatina, 2005: 120).

У инклузивној настави наставник учи од ученика и о ученику. Такве спознаје су му „црвене нити водиље" у конципирању и планирању будућих варијанти учења и дјелотворног поучавања, обезбјеђивање контекста за учење и начина мотивисања и евалуације појединаца и група ученика.

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави доприноси развоју самоусмјеравајућег учења, што је у основи теорије конфлуентног образовања. Оно произилази из ја-ангажованог учења. У процесу таквог учења ангажовани су сви потенцијали ученика: когнитивни, емоционални и вољномотивациони. У процесу ја-ангажованог учења ученици задовољавају неке од сљедећих генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005). Они бирају најповољнију варијанту активности, те на тај начин задовољавају те своје потребе – теорија избора/контроле (Glasser, 2005: 46). У инклузивној настави наставник стимулише самоусмјеравајуће учење тако што: обезбјеђује различите начине представљања садржаја, конципира и предлаже разноврсне варијанте активности у „зони наредног развоја сваког ученика", примјењује различита средства мотивисања ученика, те начине персонализоване евалуације постигнућа ученика.

Суштину конфлуентног образовања, према Мујо Слатини чине сљедећи принципи:

1. принцип спонтанитета и самоактивитета,
2. принцип интеракције и комуникације,
3. принцип слободе и одговорности и
4. принцип актуалитета и тоталитета (Slatina, 2005: 281).

Наведени принципи се остварују примјеном концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави.

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави омогућава да ученици самостално, спонтано и самоактивно креирају знање (персонални конструктивизам) или у комуникацији (интеракцији) са наставником или вршњаком (социјални конструктивизам) у прикладном контексту за учење. Концепт вишеструког учења и поучавања обезбјеђује откривање индивидуалитета ученика, тако да они „не наступају једни према другима као при-

родна тијела, него као личности, као производитељи властитих идеја, ставова, осјећања и мишљења" (Slatina, 2005: 290). У таквој настави различитост је полазиште у осмишљавању процеса и исхода инклузивног учења и дјелотворног поучавања.

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави, који је заснован на феноменолошкој дидактичкој парадигми, полази од тога да је свако дијете аутентична појава која тежи актуализацији својих потенцијала. „Основ његовог раста и развитка налази се у његовом слободном и одговорном дјелању и понашању.Човјек има заносно осјећање слободе. У том заносном осјећању слободе могуће је његовање душе, могућ је развој душевних особина" (Slatina, 2005: 290). Ученик неће развијати своје потенцијале уколико не посједује то „заносно осјећање слободе". Конфлуентно инклузивно образовање подразумијева слободно и одговорно дјеловање. Принципом слободе обезбјеђује се индивидуалност и аутентичност ученика. Њему је комплементаран принцип одговорности. „Изван одговорности слобода ишчезава, а изван слободе одговорност се не може доживљавати и развијати" (Slatina, 2005: 294). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави обезбјеђује да ученици за себе бирају најповољније дидактичко-методичке варијанте активности, да користе прикладне стратегије учења, да његују сопствени когнитивни стил, да слободно мисле и да се слободно изражавају, да слободно суде и вреднују различите феномене, да своје резултате презентују другим ученицима на начин који њима одговара.

Сваки степен когнитивног, емоционалног и моралног развоја подржан је специфичном духовном структуром индивидуе. Ова законитост у процесу конфлуентног образовања одређена је појмом – принцип актуалитета (Slatina, 2005: 295). У инклузивној настави наставник узима у обзир ниво актуелног развоја ученика, а затим обезбјеђује прикладне дидактичко-методичке варијанте активности у зони његовог наредног развоја. „Наставник у планирању и припремању такве наставе поставља питање: Шта је ученик у могућности да уради сада, а шта уз извјестан интелектуални напор у скоријој будућности?" (Јерковић, 2019: 298). Уколико сваки степен развоја досегне максимум, онда процес конфлуенције води развоју личности (Slatina, 2005: 300). Принцип тоталитета не тежи само развоју свих снага индивидуалности, него настоји успоставити и унутрашње јединство.

Концепт вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне наставе

Различите су могућности примјене концепта вишеструког учења и поучавања у дидактичко-методичким моделима инклузивне индивидуализоване и интерактивне наставе, те осталим њеним моделима.[1] Неки модели инклузивне наставе по својим одредницама, обиљежјима и дидактичко-методичкој структури у већој мјери уважавају концепт вишеструког учења и поучавања, а неки у мањој мјери.

Вишеструки концепт учења и поучавања најприсутнији је у инклузивној респонсибилној настави која је пропознатљива по суодговорности и партиципацији ученика у избору и активном остваривању педагошки и дидактичко-методички прикладних активости у припремању, извођењу и вредновању наставе, те истинској и интензивној укључености свих ученика без обзира на могуће различитости међу њима (Ilić, 2002; Ilić, 2012).

Концепт вишеструког учења и поучавања видљив је у укупном току, динамици и структури инклузивне респонсибилне наставе која се остварују кроз сљедеће глобалне етапе:

1. конципирање приједлога варијанти активности током припремања, извођења и вредновања инклузивне респонсибилне наставе;

2. предлагање двију или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методички прикладних наставних активности у припремању, извођењу и евалуацији инклузивне респонсибилне наставе;

3. индивидуални избор најповољније дидактичко-методичке варијанте наставне активности;

4. реализација демократски одабраних индивидуализованих варијанти наставног рада;

5. индивидуализовано вредновање тока и резултата респонсибилне наставе (Ilić, 2002).

Све предложене дидактичко-методичке варијанте активности треба:

1. да буду у складу са постављеним очекиваним исходима,

2. да уважавају различитости у могућностима самоучења, темпу учења, радним навикама, психофизичких способности ученика и зонама њиховог наредног развоја,

3. да одговарају стручно-методичкој оспособљености наставника и

[1] Класификација модела инклузивне наставе дата је у сљедећем извору: Ilić, M. (2012).

4. да постоје постоји прикладан контекст и материјално-технички услови за њихово остваривање (Ilić, 2012).

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној респонсибилној настави, за разлику од концепта вишеструког учења и поучавања у уобичајеној респонсибилној настави, омогућава ученицима да демократски бирају индивидуализоване варијанте дидактичко-методичких активности. За разлику од уобичајене респонсибилне наставе у којој ученици заједнички бирају једну најповољнију дидактичко-методичку варијанту активности, у инклузивној респонсибилној настави све предложене дидактичко-методичке варијанте су ученицима на располагању. Уколико се више ученика одлучи за исту варијанту, могуће је организовати тандемске и групне активности ученика у зони њиховог наредног развоја.

Поред тога што примјена концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној респонсибилној настави обезбјеђује задовољавање индивидуалних потреба ученика, интензивира и осјећај одговорности и суодговорности сваког ученика за процесе и исходе наставе. У инклузивној респонсибилној настави све варијанте активности учења и дјелотворног поучавања су слободно и демократски одабране, стога је и одговорност ученика већа. Та одговорност „произилази из партиципације свих носилаца наставног рада у демократском избору одговарајуће варијанте релевантних активности" (Ilić, 2002: 26).

Концепт вишеструког учења и поучавања могуће је примијенити и у оквиру инклузивне егземпларне наставе. Три су глобалне етапе инклузивне егземпларне наставе:

1. наставник проучава наставни програм и идентификује сличне програмске садржаје и дијели их на егземпларне и аналогне,

2. наставник на интересантан начин објашњава (презентује) егземпларне наставне садржаје,

3. наставник предлаже ученицима различите варијанте самосталног или интерактивног (групног, тандемског) учења аналогних наставних садржаја (Ilić, 2012).

За разлику од уобичајене егземпларне наставе у којој ученици усвајају аналогне садржаје на један предложени начин, у инклузивној егземпларној настави ученици бирају начин на који ће учити и представљати аналогне садржаје (писаним, усменим, ликовним или тактилним путем, уз помоћ визуелних, аудитивних и кинестетичких средстава и слично). Флексибилна структура и начин поучавања у инклузивној егземпларној настави доприносе смањивању и уклањању препрека у учењу и учешћу, а самим тим и повећавању успјеха у усвајању знања, вјештина и навика, те развоја потенцијала свих ученика у зони њиховог наредног развоја.

Концепт вишеструког учења и поучавања присутан је и у моделима индивидуализоване наставе, посебно у инклузивној индивидуално планираној настави (Јерковић, 2018а) и инклузивној настави различитих нивоа сложености (Илић, 1998). У инклузивној ндивидуално планираној настави ученик добија захтјеве у складу са његовом позицијом на континууму образовно-васпитних исхода и другим варијаблама (способности учења, темпо учења, мотивација, слика о себи), а своје резултате рада може подијелити са осталим ученицима у одјељењу на начин који му највише одговара.

За разлику од уобичајене наставе различитих нивоа сложености у којој ученици најчешће писаним путем рјешавају задатке различитих нивоа (А – одређивање чињеница, Б – разумијевање и схватање информација и В – учење откривањем уз стваралачку примјену знања), у инклузивној настави различитих нивоа сложености ученици такве задатке могу рјешавати и презентовати на различите начине у зависности од преференција ученика (путем графичких организатора, илустративно, примјеном технологија, покретом, симулацијски, игром улога и слично).

Концепт вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне индивидуализоване наставе је личносно оријентисан, а као такав проширује могућности испољавања слободе учесника наставе (ученика и наставника). Такав концепт ставља у фокус аутентични индивидуалитет појединца са свим његовим животним контекстима и сазнајним потенцијалима, чиме се увећавају не само његова образовна постигнућа, него се интернализују и својеврсне етичко-хуманистичке и емоционално-конативне димензије личности.

Концепт вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне наставе обезбјеђује разноврсност начина учења и поучавања, али и начина подјеле властитих искустава и презентовања резултата учења. У таквим динамичним наставним ситуацијама сви ученици су изложени разноврсностима које им омогућавају да ангажују сва своја чула и тако усвајају знања, вјештине и умијећа у сфери трајног разумијевања. Концептом вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави позитивно се мијењају процеси и исходи укупног живота и рада у школи као педагошком контексту. Ученици се без обзира на своје способности осјећају активним учесницима не само наставе, него и цјелокупног живота у школи. На тај начин се оспособљавају за хумане односе и живот у демократском друштву.

Поред претходно поменутих модела инклузивне наставе, концепт вишеструког учења и поучавања могуће је остваривати и у оквиру осталих модела индивидуализоване наставе (микронастава, разгранати модел инклузивне програмиране наставе, инклузивна компјутеризована настава), интерактивне наставе (инклузивни групни рад, инклузивна тандемска настава) и осталим моделима инклузивне наставе (инклузивна хеуристичка настава, инклузивна витагена настава, инклузивна контекстуална настава, инклузивна интегрисана настава).

ЗАКЉУЧАК

Реализација концепта вишеструког учења и поучавања омогућује задовољавање сазнајних интересовања, стимулисање развојних потреба и потенцијала и остваривање васпитно-образовних постигнућа сваког ученика у свим врстама, нивоима, стратегијама, системима и моделима савремене наставе. Овај концепт је дидактичко-методички најприкладнији контексту инклузивне наставе. Иманентни су му симултани вишеструки начини представљања, упознавања и усвајања садржаја, учења у подстицајном амбијенту, уз персонализовано мотивисање, охрабрујуће поучавање и индивидуализовану евалуацију различитих активности и постигнућа сваког ученика.

Васпитно-образовни исходи примјене концепта вишеструког учења и поучавања зависиће од његове утемељености на тематски прикладним полазиштима главних дидактичких парадигми (рационалистичке, конструктивистичке и феноменолошке), поставкама савремених дидактичких теорија (критичко-конструктивне, критичко-комуникативне, курикуларне, теорије конфлуентног образовања, те нарочито теорије развијајуће наставе) и одредницама модела инклузивне наставе.

У процесима учења сложених садржаја, природно-научне групе предмета, овај концепт заснивање се углавном на рационалистичкој и конструктивистичкој дидактичкој парадигми и на теорији развијајуће наставе у оквиру инклузивне проблемске, индивидуализоване, откривалачке и пројектне наставе. Када се вишеструко учење и инвентивне активности ученика остварују у оквиру друштвено-хуманистичких и умјетничких предмета, концепт ће бити утемељен претежно на феноменолошкој парадигми и поставкама критичко-комуникативне, курикуларне, критичко-конструктивне дидактичке теорије и теорије развијајуће наставе у структурама респонсибилне, контекстуалне, витагене и интегрисане инклузивне наставе.

Концепт вишеструког учења и поучавања треба да буде укључен у студијске програме на наставничким факултетима и у систематски процес професионалног развоја наставника и стручних сарадника.

Литература

Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења.* Београд: Научна књига / Учитељски факултет.

Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 97–11.

Влаховић. Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.

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

Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile.* Zagreb: Educa (izmijenjeno izdanje).

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

Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava.* Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености.* Београд: Учитељски факултет.

Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava.* Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.

Јерковић, Љ. (2018а). *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе* (Одбрањена докторска дисертација). Бања Лука: Филозофски факултет.

Јерковић, Љ**.** (2018б). Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система. *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLVIII(1), 317–336. DOI 10.5937/ZRFFP48-15008.

Јерковић, Љ**.** (2019). Индивидуално планирана настава у свјетлу савремених дидактичких теорија. *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLIX(2), 283–304. DOI 10.5937/ZRFFP49-19104.

Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 15–57.

Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.

Костовић, С., Ољача, М. и Ђерманов, Ј. (2008). Парадигме у педагогији и учење учења. У *Наука, култура и идеологија* (263–277). Бања Лука: Филозофски факултет.

Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.

Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 79–94.

Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti.* Beograd: Kultura.

Pristup školi i obrazovno okruženje II – Univerzalni dizajn učenja, Vebinar 11 (2014). Dječji Fond Ujedinjenih nacija (UNICEF). Retrieved May 2, 2020 from the World Wide Web https://www.unicef.org/serbia/publikacije/pristup-%C5%A1koli-i-obrazovno-okru%C5%BEenje-ii-univerzalni-dizajn-za-u%C4%8Denje.

Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессионалъное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс".

Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja.* Zenica: „DOM ŠTAMPE".

Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti.* Zagreb: Školska knjiga.

Шпановић, С. (2013). *Дидактички аспекти примене рачунара у настави.* Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.

Ljiljana S. Jerković
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Republic of Bosnia and Herzegovina
Mile Đ. Ilić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Republic of Bosnia and Herzegovina

THE CONCEPT OF MULTIFACETED TEACHING AND LEARNING IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

Summary

This paper expounds further multifaceted teaching and learning in the contemporary classroom, by taking into account a selection of thematically relevant research papers on this new concept and inclusive education. The analytic-synthetic method and the comparative method are used to identify thematically appropriate postulates of present-day didactic paradigms (rationalist, constructivist and phenomenological) and modern didactic theories (critical-constructivist, critical-communicative, theory of teaching and learning, curriculum theory, theory of developmental instruction), which the concept of multifaceted teaching and learning in inclusive education can productively be grounded in. Also considered is the possibility of use of the concept of synchronised multifaceted teaching and learning with developmentally diverse students, who differ in terms of cognitive, affective and creative potential and need for knowledge and creativity, in combination with different models of inclusive instruction (interactive, individualised), and other models, systems and strategies of instruction. These insights allow for a more sound basis for educational innovation, as well as preparation and implementation of development and research projects and university faculty development programmes.

Keywords: *concept of multifaceted teaching and learning, rationalist, constructivist and phenomenological paradigm, didactic theories, models of instruction, developmentally diverse students, dispositions and needs.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.147DJ
УДК 378:37.018.43
Изворни научни чланак
стр. 147–164

Биљана Д. Ђорић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

ЗАСТУПЉЕНОСТ ТЕОРИЈА УЧЕЊА У ДИЗАЈНУ ЕЛЕКТРОНСКИХ КУРСЕВА У КОНТЕКСТУ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА[**]

Апстракт: Електронско учење засновано је на бројним психолошким и педагошким теоријама учења због чега њихова имплементација у контексту инструкционог дизајна у великој мери може утицати на организацију и садржај е-курсева. Различитост у садржајима појединих наставних области, изискује и различите приступе у обликовању окружења за учење. Због тога, циљ овог пилот истраживања је испитивање заступљености теорија учења у дизајну е-курсева у контексту високог образовања. За потребе истраживања креиран је инструмент који је пилотиран на узорку од 20 наставника и сарадника Факултета техничких наука у Чачку, Универзитета у Крагујевцу. Упитником су обухваћене следеће теорије учења: бихејвиористичке теорије, индивидуални и социјални конструктивизам, когнитивизам и енактивизам. Резултати овог истраживања указали су на то да наставници и сарадници дају статистички различите процене заступљености појединих теорија учења у својим е-курсевима, мада ове разлике не постоје између свих поређених категорија. Највише су заступљени принципи индивидуалног конструктивизма, а најмање социјалног конструктивизма и енактивизма. На основу добијених резултата, у раду су приказане педагошке и истраживачке импликације ради детаљнијег испитивања и схватања премета истраживања.

Кључне речи: *теорије учења, е-учење, конструктивизам, когнитивизам*.

УВОД

Е-учење, е-настава и е-окружења за учење су комплексни концепти чија примена укључује разумевање великог броја педагошких и психолошких тео-

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

[**] Истраживања презентована у овом раду су делимично финансирана средствима Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС, Уговор бр. 451-03-68/2020-14/200132, чији је реализатор Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.

рија. Поред тога, развој дигиталних технологија и разноликост алата који се могу користити за учење, у великој мери могу утицати на планирање и дизајн е-курсева. У томе главну улогу игра инструкциони дизајн чије се теорије заснивају на психолошким теоријама учења и педагошким принципима.

Иако концепт инструкционог дизајна има бихејвиористичке корене, развој теорија учења, а самим тим и инструкционих теорија, довео је до разматрања процеса учења из когнитивистичког (теорије обраде информације) (Chen, 2007), као и конструктивистичког погледа на учење (индивидуални и социјални конструктивизам). Из тог разлога, у овој студији су истражене управо наведене теорије, као и теорија енактивизма, као теорија заснована на слободнијој филозофији учења.

Нису бројна истраживања која имају за циљ утврђивање примене принципа учења у е-курсевима. Поједини аутори врше евалуацију е-курсева према критеријумима заснованим на заступљености начела учења добијеним кроз синтезу различитих теорија учења преточених у инструкциони дизајн (Margaryan, Bianco, Littlejohn, 2015; Frick, Chadha, Watson, Zlatkovska, 2010; Collis, Margaryan, Amory, 2005; Collis & Margaryan, 2005).

С тога, циљ овог пилот истраживања је испитивање заступљености појединих теорија учења у дизајну е-курсева на факултету који се карактерише мултидисциплинарношћу и кадром који је разнолик у погледу научних области. Управо због те различитости, корисно је испитати како се то одражава на планирање и дизајн е-курсева, односно које су теорије и начела којим се наставници руководе.

ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА

Бихејвиористичка теорија учење посматра учење као процес усвајања новог понашања, односно наставника ставља у улогу модификатора понашања. Ова теорија је развијана од стране већег броја научника као што су Павлов, Скинер, Вотсон и Торндајк (Mergel, 1998). Бихејвиоризам разматра везу између стимулса и одговора, појачавајућег фактора и креирања условног окружења чији је циљ да мотивишу појединца за учење (Işman, 2011).

Према Скинеровој теорији (Skinner) инструментаног учења, стимулс из окружења подстиче реакције (Edgar, 2012). Позитивно поткрепљење утврђује обрасце понашања, док се казном могу искоренити нежељена понашања.

Основни принцип ове теорије заснива се на унапред дефинисаним циљевима и исходима учења које је потребно кроз активности учења испунити. Из тога за примену ове теорије проистичу следеће импликације (Tennyson, 2010): дефинисање садржаја у мање логичке целине које појединци треба да усвоје у циљу остваривања исхода учења; припремање специфичних

циљева који воде стицању посебних вештина; распоређивање активности редоследом који је најефикаснији за постизање циљева.

Рачунарски подржане лекције које се заснивају на програмираној путањи напретка и учења, као и давање повратних информација о постигнућу суштински се такође заснивају на бихејвиоризму и циљно-оријентисаном учењу.

Због строго структуираног процеса учења којим се одликује ова теорија, у савременим е-системима за учење је све више заступљено отворено и колаборативно окружење за рад и учење које је својствено конструктивизму (Schneckenberg, Ehlers, Adelsberger, 2011).

Теорија обраде информација припада когнитивистичком погледу учења и као таква испитује начин декодирања информација, тражење веза између информација, као и начин складиштења нових информација и позивања старих информација из дугорочне меморије (Ozcelik & Yildirim, 2005).

Ова теорија акценат ставља на процес памћења, а најприхваћенији модел обраде информација је модел Аткинсона и Шифрина (Atkinson & Shiffrin, 1968; према Baddeley, 2000) који подразумева три повезана подсистема: прималац дражи, краткорочно и дугорочно памћење. Сваки од наведена три подсистема има одређену функцију при чему се прво остварује перципирање информација, а потом се након тога се врши њихов пренос из сензорног регистра у краткорочну меморију. Веза између краткорочне и дугорочне меморије се остварује кроз процес повезивања информација из дугорочне у краткорочну меморију, али и кроз похрањивање информација у краткорочној меморији које се након селекције примљених стимулса и обраде, задржавају у дугорочној меморији. Како краткорочна меморија има кратко дејство, уколико не дође до примене неке од стратегија обраде информација, она може нестати из краткорочне меморије па се даље не може наставити процес учења. Контролни процеси регулишу целокупни проток информација. Уколико дође до задржавања информација, оне се касније приликом употребе, позивају из дугорочне меморије у краткорочну.

Када је реч о когнитивизму, улога наставника (креатора е-курса) је да обезбеди смислено учење како би мотивисао студенте да конструишу стечена искуства у дугорочну меморију при чему важну улогу има колаборативно учење (İsman, 2011) о коме ће бити више речи.

Због претходно наведеног, теорија обраде информације се сматра основом за развој других теорија. У контексту дизајна е-курсева, имплементација ове теорије подразумевала би активности које се односе на уређивање информација, поступке провере различитих типова знања (чињенично, концептуално, процедурално), уређивање информација тако да не дође до преоптерећења краткорочне меморије, али и употребу различитих мултимедијалних елемената који би имали функцију да привуку пажњу и обезбеде лакше усвајање и обраду информација. Ипак, када је реч о примени мултимедијалних

елемената и оптималном оптерећењу меморије, тада се може говорити и о улози теорије мултимедијалног учења (Mayer & Moreno, 2002) и теорије когнитивног оптерећења (Sweller, 2010) које у овом раду нису посебно разматране.

Индивидуални конструктивизам Жана Пијажеа учење разматра као процес индивидуалне конструкције знања о стварности кроз интеракцију појединца са околином (Ertmer & Newby, 2013; Fleming, 2004). Сваки појединац је одговоран за конструкцију свог знања, а одликује се процесима адаптације и асимилације (Awwad, 2013). Асимилација је процес трансформације информација из окружења и његове интеграције у већ постојеће когнитивне структуре и шеме, док асимилација представља модификацију тих структура чиме се остварују услови за асимилацију нових искустава (Pešikan, 2010). Због тога, претходна искуства појединца имају важну улогу у даљем учењу. Конструктивизам укључује примену стратегија решавања проблема, повезивање претходног знања са новим, структуирање, формирање аналогија итд. Са друге стране, Пијаже разликује четири фазе развоја размишљања, почевши од нивоа перцептивног искуства у најмлађем узрасту (до 1. године), предоперативне фазе (од 2–3. до 7–8. године), фазе конкретних операција (од 7–8. до 12–14. године) до нивоа апстрактног, односно формалног размишљања (преко 14 година) (Joubish & Khurram, 2011). Због тога је у контексту е-учења неопходно садржаје и активности прилагодити тренутној фази когнитивног развоја. Кроз све четири фазе развоја могу се разликовати знања стечена у интеракцији са окружењем, логичко-математичко и социјално знање стечено кроз интеракцију са другим људима (Driscoll, 2000; према Lutz & Huitt, 2004). Конструктивисти се залажу за активно учење кроз рад у што реалнијем окружењу (Isman, 2011), учење уз помоћ когнитивног вођења константним праћењем напретка (Chen, 2007).

Колаборативно учење и социјалне интеракције су основа теорије Лава Виготског, односно *теорије социјалног конструктивизма* (Lutz & Huitt, 2004). Овај приступ учењу укључује концепт „наредног развитка" који представља простор за учење, односно раскорак између онога што појединац већ зна и онога што може да научи кроз интеракцију са другима (Chaiklin, 2003). На тај начин истиче се потреба за сарадњом и учењем у заједници, разменом идеја и знања. Приликом организовања колаборативног учења треба узети у обзир следеће (Lutz & Huitt, 2004): групни рад има једино ефекта уколико сви студенти активно учествују; битни су подстицаји – успешнији треба да помажу мање успешним; сваки појединац групе је лично одговоран; потребно је обезбедити једнака могућност за напредак сваког члана групе.

Када се у обзир узму оба поменута правца конструктивизма – индивидуални и социјални, проистичу следеће препоруке за креирање е-окружења за учење (Karagiorgi & Symeou, 2005; Tam, 2000): за разлику од бихејвиористичког приступа према коме је неопходно дефинисати јасне циљеве учења, конструктивизам подразумева флексибилније циљеве прилагођене појединцу који се остварују кроз аутентичне радне задатке; садржај не може бити дефинисан

унапред у потпуности због чега га не треба делити у мање логичке целине; конструктивизам изискује активност појединца, смислено учење, примену стратегија за решавање реалних проблема; конструктивистичко окружење омогућава појединцу да ствари посматра из различитих перспектива; успешно колаборативно учење захтева исказивање мишљења, аргументовање и подстиче критичко размишљање. На тај начин се размењују различити погледи на проблем, а знање се конструише разменом.

Основни постулат *енактивизма* је посматрање когниције и окружења као две нераскидиве целине. У интеракцији између ова два аспекта, когнитивни систем ствара значење ствари (Li, Clark, Winchester, 2010; Li & Winchester, 2014). Знање није „ствар” коју је потребно усвојити, већ је сазнање процес који почиње рођењем, активним учешћем и интеракцијом са окружењем (Begg, 2013; Ernest, 2010).

Принципе енактивизма је најједноставније приказати поређењем са објективистичким и конструктивистичким правцима учења. Јонасен то чини разликујући аспекте реалности, ума, когниције, знања, дуализма и узрочно-последичне везе (Jonassen, 2011; према: Li, Clark, Winchester, 2010; Кузмановић, 2016) (Табела 1).

Табела 1. Поређење објективистичког и конструктивистичког принципа учења

	Реалност	Ум	Когниција	Знање	Дуализам	Узрочно-последичне везе
Објективизам	спољашња у односу на онога ко сазнаје;	има функцију обраде симбола;	одражава спољну реалност и независна је од ње;	знање је „ствар” која се може стећи, не садржи емоције и менталне је природе	дуализам се посматра као унутрашњост/спољашњост, особа/свет, тело/ум;	промене у окружењу узрокују промене у понашању, исти стимулуси утичу на исте реакције;
Конструктивизам	одређује је онај ко сазнаје, зависи од менталне активности појединца, производ је ума;	градитељ симбола, тумач природе, концептулани систем за конструисање реалности;	представља процес организације и интерпретације искуства појединца, ментално је одвојено од физичког;	знање је уграђено у појединца, то је „ствар” коју конструише појединац, не подразумева емоције	спољашњост / унутрашњост;	реакција/ одговор је јединствен за сваку индивидуу;

	Реалност	Ум	Когниција	Знање	Дуализам	Узрочно-последичне везе
Енактивизам	повезано са човеком, нешто што зависи од свести појединца који одређује значење;	ум не може бити одвојен од природе, он тумачи природу и утиче на њу;	представља комплексан процес стапања света и ума, ментално и физичко је нераздвојиво;	није ствар већ домен могућег, настаје кроз стална тумачења неопходна за успешне акције у развоју света;	дуализам не постоји;	учење и окружење су у сталном ко-развојном процесу, исходи се не предвиђају унапред;

Ако се поменута начела поставе у контексту дизајна е-курсева, могу се издвојити следеће импликације: не постоје унапред дефинисани циљеви, исходи учења и редослед лекција, али ипак процес учења треба усмерити потребним стимулсима (Li, Clark, Winchester, 2010); окружење треба да је такво да студент може утицати на њега у реалном времену; потребно је креирати нелинеарна, неизолована окружења; како је когниција у интеракцији са физичким светом, препоручују се практичне активности (Bateman, 2006) при чему интуиција, емоције и инстикт играју важну улогу.

Када је реч о планирању активности које подржавају ове принципе, од користи могу бити игре или виртуелни светови при чему су сами студенти творци окружења кроз које ће усвајати садржаје (Кузмановић, 2016).

МЕТОДОЛОГИЈА[1]

Предмет овог истраживања је имплементација појединих теорија учења у дизајну е-курсева. Сходно томе, основни циљ истраживања је испитивање степена заступљености одабраних теорија учења у дизајну е-курсева у контексту високог образовања. Поред тога, циљ је пилотирање развијеног упитника.

Хипотеза истраживања се односи на претпоставку да постоје разлике у заступљености различитих теорија учења у е-курсевима у контексту високог образовања.

[1] У раду је приказан део истраживања реализованог у оквиру: Кузмановић, Б. (2016). *Имплементација теорија учења у дизајну електронских курсева*. Мастер рад. Чачак: Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука.

Примењена је неекспериментална метода, тј. експлоративно истраживање. Подаци су прикупљани упитником који је развијен за потребе истраживања. Први део упитника се односи на податаке о научној области, као и типу наставе (комбинована настава или искључиво електронским путем). Други део упитника обухвата пет теорија учења и садржи 28 исказа који се процењују на петостепеној скали Ликертовог типа (1 – уопште се не односи на мене; 2 – делимично се односи на мене; 3 – нисам сигуран/на; 4 – углавном се односи на мене; 5 – у потпуности се односи на мене). Ова скала обухвата следеће подскале: бихејвиоризма, теорије обраде информације, индивидуалног конструктивизма, социјалног конструктивизма и енактивизма. Кронбахов коефицијент поузданости за целу скалу је 0,82. Искази су формулисани према основним начелима поменутих теорија:

- Бихејвиоризам: искази за ову подскалу дефинисани су на основу препорука аутора за имплементацију ове теорије учења, а које је односе на постављање јасних циљева и исхода учења, дељење материјала у мање логичке целине (Tennyson, 2010), као и основном начелу Скинерове теорије о утицају стимулса, односно позитивног поткрепљења (Edgar, 2012). Кронбахов коефицијент поузданости за ову подсклау је био 0,59.

- Теорија обраде информација: према овој теорији капацитет радне меморије је ограничен због чега је важно водити рачуна о броју јединица које се могу усвојити у кратком временком периоду (Atkinson & Shiffrin, 1968; према: Baddeley, 2000). Из тог разлога, један исказ у овој подскали се управо на то односи. Понављање суштинских идеја такође олакшава задржавање информација у краткорочној меморији и њихово памћење уклањањем сувишних детаља чиме се обезбеђује мање когнитивно оптерећење; мултимедијални елементи могу бити од важности у процесу пријема и селекције информација, а самим тим и њихове даље обраде и смештања у дугорочну меморију; уређивање и организација садржаја, представља стратегију учења која обезбеђује складиштење информација у дугорочну меморију што такође подразумева примену принципа ове теорије. Ипак, како је ова теорија основа других теорија, у самим описаним исказима, могу се уочити и принципи теорије мултимедијалног учења (Mayer & Moreno, 2002) и теорије когнитивног оптерећења (Sweller, 2010), због чега ова подскала захтева проширење и прецизније одређење прусуства других конструката. Кронбахов коефицијент поузданости за ову подскалу је био 0,65.

- Теорије индивидуалног и социјалног конструктивизма: према теорији индивидуалног конструктивизма, кључни процеси учења су асмилилација и акомодација, при чему је појединац активан учесник у процесу учења у интеракцији са окружењем и другим људима (Awwad, 2013; Ertmer & Newby, 2013; Fleming, 2004). Процес формирања и модификације когнитивних структура у великој мери зависи од претходног знања појединца због чега је приликом учења важно повезивање старих и нових информација (Tam, 2000). Сходно

томе, неколико исказа у овој подскали се односе на то. Конструктивизам такође указује на учење кроз рад активним учешћем и решавањем проблема у што аутентичнијем окружењу (Isman, 2011), због чега се остали искази односе на ове принципе. Кронбахов коефицијент поузданости за ову подскалу је био 0,62. Са друге стране, заступници социјалног конструктивизма учење не посматрају само као индивидуални процес већ процес који се одвија у интеракцији са другима разменом искуства и идеја, колаборацијом и учењем у заједницама (Lutz & Huitt, 2004). Сходно томе, одређени су искази и за ову подскалу. Кронбахов коефицијент поузданости за ову подскалу је био 0,64.

• Енактивизам: ова теорија заступа флексибилно и отворено окружење за учење које подразмева и когнитивно и афективно учешће у процесу учења у аутентичном, подстицајном окружењу (Begg, 2013; Ernest, 2010). Према овој теорији, циљеви учења су прилагодљиви појединцу због чега је важан аспект саморефлексије. Слично, као и код конструктивизма, ова теорија има фокус на примени практичних идеја у реалном контексту (Bateman, 2006). Сходно томе су дефинисани искази за ову подскалу. Кронбахов коефицијент поузданости за ову подскалу је био 0,72.

Иако је Кронбахов коефицијент поузданости за целу скалу задовољавајући (преко 0,8), за подскале су добијене ниже вредности коефицијената поузданости. Разлог овоме може бити мали број исказа за поједине склале, али и мали узорак (Bujang, Omar, Baharum, 2018; Tavakol & Dennick, 2011). Стога, треба имати у виду да је ово иницијално, пилот истраживање и да је даљи развој упитника неопходан.

Зависне варијабле овог истраживања груписане су према теоријама учења које их описују: заступљеност бихејвиоризма, когнитивнистигког приступа – теорија обраде информације, индивидулног конструктивизма, социјалног конструктивизма и енактивизма.

За обраду података су коришћени поступци дескриптивне статистике употребом програмског пакета SPSS. За утврђивање степена израженост варијабли које се односе на заступљеност појединих теорија учења коришћене су технике дескриптивне статистике као што су аритметичка средина и стандардна девијација и t-test за утврђивање разлика у проценама заступљености појединих категорија.

Узорак је чинило 20 наставника и сарадника на Факултету техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу који се баве различитим научним областима, а то су: психолошке и педагошке науке (2 наставника/сарадника), информационе технологије и системи (8 наставника/сарадника), рачунарска техника (2 наставника/сарадника), термотехника и термоенергетика (2 наставника/сарадника), предузетничка економија (1 наставник/сарадник), методика (2 наставника/сарадника), електроника (1 наставник/сарадник), аутоматика техничких система (1 наставник/сарадник) и менаџмент информациони

системи (1 наставник/сарадник). Сви наставници су примењивали комбинован приступ традиционалне и е-наставе и користили су Мудл (LMS Moodle) систем за електронско учење.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Анализирани су дескриптивни подаци добијени применом упитника који је креиран за потребе истраживања.

Табела 2. Просечне вредности заступљених теорија учења

	Н	М[a)]	С.Д.	Мин.	Макс.
Бихејворизам	20	3,76	3,78	2,00	5,00
Когнитивизам	20	4,04	4,04	2,00	5,00
Индивидуални конструктивизам	20	3,96	3,96	3,36	4,91
Социјални конструктивизам	20	3,23	3,23	1,00	5,00
Енактивизам	20	3,14	0,72	2,00	5,00

[a)] Аритметичка средина израчуната је дељењем апсолутне просечне вредности са бројем ставки у подскали ради поређења између подскала

Као што се може видети из Табеле 2, наставници приближно једнаке, а уједно и највише процене дају за категорије когнитивизма (М = 4,04) и индивидуалног конструктивизма (М = 3,96). Најниже процењене ставке припадају категоријама које се односе на заступљеност социјалног конструктивизма (М = 3,23) и енактивизма (М = 3,14).

Дакле, наставници у својим курсевима највише препознају когнитивистичке принципе учења заснованих на теоријама обраде информација, као и принципе учења у коме појединац има кључну улогу у конструкцији свог знања. Ипак, у циљу утврђивања статистички значајних разлика у проценама заступљености поменутих категорија, спроведен је t-test упарених узорака. Резултати ове анализе су показали следеће: постоје статистички значајне разлике у проценама исказа између категорија бихејвиоризма и социјалног конструктивизма (М = 0,55; t(19) = 2,28, p = 0,035; ета квадрат = 0,21), као и бихејвиоризма и енактивизма (М = 0,58; t(19) = 3,29, p = 0,004; ета квадрат = 0,36); пронађене су статистички значајне разлике у процени категорија теорије обраде информација и социјалног конструктивизма (М = 0,81; t(19) = 3,34, p = 0,003; ета квадрат 0,37), као и категорија теорије обраде информација и енактивизма (М = 0,87; t(19) = 4,39, p = 0,000; ета квадрат = 0,49); процене у категорији индивидуалног конструктивизма се статистички значајно разликују у проценама исказа за категорије социјалног конструктивизма (М = 0,78; t(19) = 3,71, p = 0,000; ета квадрат = 0,42) и енактивизма М = 0,83; t(19) = 6,2, p = 0,000; ета квадрат = 0,67). Из ових налаза се може приметити да се процене у

категорији енактивизма статистички значајно разликују у односу на све остале категорије, осим категорије социјалног конструктивизма. Према разликама у просечним вредностима, најизраженија разлика је између категорија енактивизма у односу на теорије обраде информације и индивидуалног конструктивизма. Најмања, али статистички значајна разлика је у проценама заступљености бихејвиоризма и социјалног конструктивизма. Како енактивизам подразумева слободније и флексибилније погледе на процес учења и самог појединца који учи, очекивано је да ова теорија учења неће бити превише заступљена. Са друге стране, очекивано је да наставници више процењују заступљеност социјалног конструктивизма имајући у виду да савремени алати за учење у великој мери подржавају колаборацију и учење у заједници. Не постоје статистички значајне разлике у проценама за скале индивидуалног и социјалног конструктивизма. Сличност у средњим вредностима за подскале когнитивизма (теорије обраде информација) и индивидуалног контсруктивизма (Пијажеовог когнитивизма) је очекивана јер се обе заснивају на индивидуалној конструкцији знања процесом обраде примљених информација. За обе теорије је заједничко да се ослањају на постојеће когнитивне структуре и схеме, са том разликом што теорија обраде информације као кључан процес истиче памћење, док су процеси трансформације искуства у когнитивне схеме и њихова модификација начела индивидуалног констуктивизма.

Како би се добио детаљнији увид у заступљеност појединих теорија учења, у наставку су приказане средње вредности за сваки исказ појединачно.

У Табели 3 приказане су просечне вредности за ставке које се односе на бихејвиористичку теорију учења.

Табела 3. Средње вредности за скалу бихејвиоризма

Бихејвиоризам	М	С.Д.
На е-курсевима експлицитно наводим циљеве курса.	3,65	1,27
На е-курсевима експлицитно наводим очекиване исходе након завршеног курса.	3,35	1,42
При имплементацији курсева награђујем додатне активности.	3,70	1,61
Садржај лекција на курсевима је рашчлањен на мање целине.	4,55	0,51

Из Табеле 3 се може уочити да наставници процењују да је садржај лекција на њиховим курсевима подељен на више мањих целина (М = 4,55). Разлог овоме може бити што наставници користе платформу за е-учење у оквиру које су садржаји тематски расподељени што самим тим сугерише на формирање мањих логичких целина. Најниже процењена ставка се односи на експлицитно навођење исхода (М = 3,35).

У Табели 4. приказане су просечне вредности за ставке које се односе на когнитивистичке теорије учења.

Табела 4. Средње вредности за скалу теорије обраде информација

Теорија обраде информација	M	С.Д.
На е-курсевима користим више мултимедијалних елемената.	3,6	1,31
При креирању презентација водим рачуна о броју наведених ставки по слајду/страници.	4,4	0,94
Кроз е-курс понављам суштинске идеје садржаја курса.	4,2	0,89
Активности на курсу конципирам тако да се од студената захтева уређивање и организација информација.	3,95	1,05

Према добијеним резултатима који су приказани у Табели 4, може се приметити да из групе исказа које се односе на заступљеност теорија обраде информација, наставници у највишем степену процењују да приликом употребе презентација воде рачуна о броју информација по слајду (M = 4,4). Слична је оцена и за ставку која се односи на издвајање суштинских идеја, односно резимирање садржаја (M = 4,2). Најниже процењена ставка се односи на примену више мултимедијалних елеманата (M = 3,6). Овај налаз се може протумачити као тежња наставника да садржај прикажу што сажетије како би се олакшало учење. Са друге стране, потребно је додатно испитати колико су наставници вешти у примени мултимедије приликом креирања материјала и да ли су упознати са могућим ефектима мултимедије на процес учења.

У Табели 5 приказане су просечне вредности за ставке које се односе на индивидуални конструктивизам.

Табела 5. Средње вредности за скалу индивидуалног конструктивизма

Индивидуални конструктивизам	M	С.Д.
На курсевима су материјали и активности конципирани тако да студенти стварају аналогије са претходно наученим.	4,00	0,88
Задатке на курсу конципирам тако да студенти креирају схеме и структуирају градиво.	3,45	1,23
При планирању курса анализирам постојећа знања и вештине студената.	3,75	1,07
При креирању материјала за курс водим рачуна о томе да студенти ново градиво надовезују на старо.	4,55	0,80
У оквиру задатака на курсу од студената захтевам да утврђују везе и односе између појава/појмова.	4,3	0,92

Индивидуални конструктивизам	М	С.Д.
Активностима и садржајима које постављам на е-курсу подстичем студенте на употребу различитих стратегија за решавање задатка.	4,2	0,95
Задатке на курсевима постављам тако да студенти морају претраживати за додатним информацијама.	3,45	1,15
Материјали и активности на е-курсу су усмерени на процес конструкције знања, а не на сам садржај.	3,65	0,75
У оквиру е-активности инсистирам на самосталном откривању решења.	4,40	0,75
У оквиру е-курсева постављам задатке који слични реалним практичним проблемима.	4,2	0,95
На е-курсу материјале и смернице за учење презентујем тако да студенти увиде различите контексте и различита гледишта.	3,9	0,85

У Табели 5 је видљиво да наставници најпозитивније вреднују ставке које се односе на повезивање новог садржаја са претходно наученим (М = 4,55) и самостално решавање проблема (М = 4,4). Такође, релативно високо је процењена и ставка о захтеву за утврђивањем веза и односа између концепата (М = 4,3), као и захтевима за применом стратегија и решавањем практичних, реалних задатака (М = 4,2). Наставници дају ниже процене за заступљеност захтева за структуирањем градива и претрагом за додатним информацијама (М = 3,45). На основу овог налаза се може закључити да наставници у својим е-курсевима у примењују принципе индивидуалне конструкције знања и да студенте највише подстичу на стратегије учења као што је елаборација, односно повезивање садржаја и утврђивање односа између појава или појава, али и самостално решавање практичних проблема. Такође, према датим проценама за поједине исказе, јасно се огледа веза између принципа когнитивизма и конструктивизма.

У Табели 6 приказане су просечне вредности за ставке које се односе на социјални конструктивизам.

Табела 6. Средње вредности за скалу социјалног конструктивизма

Социјални конструктивизам	М	С.Д.
На е-курсевима подстичем колаборативни рад.	3,70	1,30
Подстичем креирање е-заједница студената у оквиру којих размењују размишљања.	2,75	1,16

На основу средњих вредности које су приказане у Табели 6, може се приметити да су за групу исказа који се односе на заступљеност социјалног

конструктивизма оцене нису високе. Више вреднована ставка односи се на подстицање колаборативног учења (М = 3,7). Наставници релативно ретко (М = 2,75) од студената захтевају да размењују мишљења и идеје. Овај налаз се може приписати претпоставци да наставници нису у потпуности упознати са предностима учења у заједници и размени идеја, али и да нису вешти у организовању таквих облика учења. Колаборативно учење у е-окружењу подразумева примену различитих алата намењених за размену информација и комуникацију што може бити такође једна од препрека за планирање и реализацију учења у заједници. Ипак, да би се са сигурношћу потврдили разлози за овакав налаз, потребно је додатно истражити наставне компетенције универзитетских наставника. Други аутори налазе да универзитетски наставници не процењују високом оценом своје вештине за употребу технологије (Soomro, Zai, Jafri, 2015). Ипак, с обзиром да систем за електронско учење који ови наставници користе (LMS Moodle) подржава колаборативно учење и садржи модуле за реализацију таквих активности, очекивано је било да наставници чешће организују учење у заједници.

У Табели 7. приказане су просечне вредности за ставке које се односе на енактивизам.

Табела 7. Средње вредности за скалу енактивизма

Енактивизам	М	С.Д.
Студенте у оквиру е-окружења подстичем на саморефлексију.	3,20	1,32
Садржајима и активностима на е-курсу подстичем и емоционалне реакције код студената.	2,45	1,19
За е-курсеве постављам флексибилне циљеве.	3,1	1,12
Трудим се да креирам што отвореније окружење за е-учење.	3,65	1,14
Користим окружења виртуелне стварности како бих студентима што више приближио/ла објективну стварност.	2,47	1,58
У е-окружењу подстичем студенте да сами обликују окружење и ситуације учења.	2,9	1,12
Задатке конципирам тако да студенти учествују у реализацији реалних радних задатака у области.	4,35	0,67

Када је реч о енактивистичким принципима учења, у Табели 7 се може видети да наставници претежно конципирају задатке тако да они буду што аутентичнији и реалнији (М = 4,35). Овај налаз је у складу са високом проценом за ставку која се на скали социјалног констуктивизма односи на постављање што реалнијих проблема. Друга највише процењена ставка односи се на креирање отвореног окружења за учење (М = 3,65). Ипак, овако постављена формулација може бити различито схваћена због чега је овај исказ потребно

прецизније одредити. Може се приметити да су искази у овој групи углавном ниже процењени у односу на претходно описане категорије исказа. Најниже процењена ставка односи се на подстицање емоционалних реакција код студената приликом учења (M = 2,45). Овакав налаз води закључку да наставници нису у потпуности упућени у важност афективног домена учења и његовом потенцијалном утицају на сам процес и исход учења.

Аутори студије који су се бавили садржајном анализом е-курсева налазе да мали проценат курсева садржи активности које су у вези са аутентичним, радним окружењем (Margaryan, Bianco, Littlejohn, 2015). Такође је мали број курсева подржавао активности које подразумевају повезивање претходног знања са новим, примену наученог, као и колективно и колаборативно учење. Други налазе да студенти процењују да нису имали прилике да решавају проблеме у аутентичном окружењу, али су се њихове процене разликовале због чега су аутори дошли до закључка да студенти различито перципирају појам аутентичности (Frick, Chadha, Watson, Zlatkovska, 2010). Категорија која се односи на учење од других је била ниско заступљена у курсевима према налазима других аутора (Collis, Margaryan, Amory, 2005; Collis & Margaryan, 2005) што је у складу са налазом овог истраживања. Са друге стране, анализа квалитета појединих курсева показала је да активности као што су решавање реалног проблема, примена у пракси и колаборација имају релативно високе оцене (Collis & Margaryan, 2005).

Када је реч о добијеним резултатима у овој студији, треба узети у обзир и чињеницу да наставници користе е-курсеве у комбинацији са традиционалном наставом, због чега је могуће да су поједини принципи учења више заступљени у учионици у односу на е-курсеве.

Спроведено истраживање је самоиницијално, пилот истраживање, те се добијени резултати не би смели генерализовати и потврђивати са великом поузданошћу. Сходно томе, импликације за будућа истраживања била би: ревизија упитника (прецизније одређивање значења појединих ставки); повећање узорка како би се извршила факторска анализа упитника; извршење експертских процена заступљености појединих теорија учења, а потом њихово поређење са проценама аутора курсева, али и студентским проценама.

ЗАКЉУЧАК

Као што је већ поменуто, ово истраживање поседује ограничења због чега би резултате требало прихватити са резервом. Ипак, с обзиром на то да је ова проблематика недовољно истражена, може се закључити да ова студија ипак указује на бројна истраживачка питања и даје јаснију слику о испитиваној појави.

Хипотеза о заступљености различитих теорија учења је делимично потврђена. Иако су према просечним вредностима све теорије мање или више заступљене, утврђено је да постоје статитистички значајне разлике у проценама заступљености појединих теорија учења. Процене за категорију енактивизма се статистички значајно разликују у односу на процене заступљености категорија бихејвиоризма, индивидуалног конструктивизма и теорије обраде информација. Такође су уочене разлике у проценама између подскале социјалног конструктивизма и подскала бихејвиоризма и теорије обраде информација. Логичан налаз су и значајне разлике у проценама за категорије индивидуалног и социјалног конструктивизма. Наставници процењују да су у њиховим е-курсевима највише заступљене теорије когнитивизма и индивидуалног констуктивизма, те не постоје разлике у проценама између ове две категорије што је и очекивано с обзиром на сличности у основама ове две теорије.

Овакав налаз је доказ да е-окружење може подржати различите парадигме учења у зависности од контекста. Ипак, основно ограничење овог пилот истраживања је величина узорка, због чега се не би смели доносити закључци на основу ових налаза.

Поред већ поменутих импликација за даље истраживање, може се претпоставити да би било корисно и продубљеније разматрање заступљених теорија укључујући и оне које се директно односе на организацију садржаја у е-окружењу – теорију когнитивног оптерећења, теорију мултимедијалног учења и конективизам.

Литература

Awwad, A. A. A. (2013). Piaget's Theory of Learning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(9), 106–129.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417–423.

Bateman, D. (2006). Doing futures: futures education and enactivism. In *ATEA 2006: Making teaching public: reforms in teacher education: Proceedings of the 2006*

ATEA Conference, The Esplanade Hotel, Fremantle (2–10). Australian Teacher Education Association.

Begg, A. (2013). Interpreting enactivism for learning and teaching. *Education sciences & society*, 4(1), 81–96.

Bujang, M. A., Omar, E. D. & Baharum, N. A. (2018). A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: a simple guide for researchers. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, 25(6), 85.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 1, 39–64.

Chen, S. J. (2007). Instructional design strategies for intensive online courses: An objectivist-constructivist blended approach. *Journal of interactive online learning*, 6(1), 72–86.

Collis, B. & Margaryan, A. (2005). Design criteria for work-based learning: Merrill's First Principles of Instruction expanded. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 725–738.

Collis, B., Margaryan, A. & Amory, M. (2005). Multiple perspectives on blended learning design. *Journal of Learning Design*, 1(1), 12–21.

Edgar, D. W. (2012). Learning theories and historical events affecting instructional design in education: Recitation literacy toward extraction literacy practices. *Sage Open*, 2(4), 1–9.

Ernest, P. (2010). Reflections on theories of learning. In B. Sriraman i L. English (eds.): *Theories of mathematics education* (39–47). Berlin, Heidelberg: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-642-00742-4_4.

Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71.

Fleming, J. S. (2004). *Psychological Perspectives on Human Development*. Retrieved June 1, 2020 from the World Wide Web http://swppr.org/Textbook/Contents.html.

Frick, T. W., Chadha, R., Watson, C. & Zlatkovska, E. (2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 115–136.

Isman, A. (2011). Instructional Design in Education: New Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 10(1), 136–142.

Joubish, M. F. & Khurram, M. A. (2011). Cognitive Development in Jean Piaget's Work and its Implications for Teachers. *World Applied Sciences Journal*, 12(8), 1260–1265.

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17–27.

Кузмановић, Б. (2016). *Имплементација теорија учења у дизајну електронских курсева*. (Објављен мастер рад). Чачак: Универзитет у Крагујевцу: Факултет техничких наука.

Li, Q. & Winchester, I. (2014). Enactivism and Freedom Education. Trends in interdisciplinary studies. *AVANT – Enactivism: Arguments & Applications*, 2, 113–136.

Li, Q., Clark, B. & Winchester, I. (2010). Instructional design and technology grounded in enactivism: A paradigm shift?. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 403–419.

Lutz, S. & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(1), 67–90.

Margaryan, A., Bianco, M. & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77–83.

Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational psychology review*, 14(1), 87–99.

Mergel, B. (1998). *Instructional design and learning theory*. Retrieved June 1, 2020 from the World Wide Web https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm.

Ozcelik, E. & Yildirim, S. (2005). Factors influencing the use of cognitive tools in web-based learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 295–308.

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, XIII(2), 157–184.

Schneckenberg, D., Ehlers, U. & Adelsberger, H. (2011). Web 2.0 and competence-oriented design of learning – Potentials and implications for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 747–762.

Soomro, K. A., Zai, S. Y. & Jafri, I. H. (2015). Competence and usage of Web 2.0 technologies by higher education faculty. *Educational media international*, 52(4), 284–295.

Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123−138.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53–55.

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50–60.

Tennyson, R. D. (2010). Historical reflection on learning theories and instructional design. *Contemporary educational technology*, 1(1), 1–16.

Biljana D. Đorić
University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences in Čačak

REPRESENTATION OF LEARNING THEORIES IN THE DESIGN OF ELECTRONIC COURSES IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

Summary

E-learning is based on numerous psychological and pedagogical theories of learning, which is why their implementation in the context of instructional design can greatly affect the organization and content of e-courses. Diversity in the contents of certain teaching areas requires different approaches in shaping the learning environment. Therefore, the aim of this pilot study is to examine the representation of learning theories in e-course design in the context of higher education. For the needs of the research, an instrument was created which was piloted on a sample of 20 teachers and associates of the Faculty of Technical Sciences in Čačak, University of Kragujevac. The questionnaire covers the following learning theories: behavioral theories, individual and social constructivism, cognitivism and enactivism. The results of this research indicate that teachers and associates give statistically different estimates of the representation of individual learning theories in their e-courses, although these differences do not exist between all compared categories. The principles of individual constructivism are most represented, and social constructivism and enactivism are the least represented. Based on the obtained results, the paper presents pedagogical and research implications for a more detailed examination and understanding of the subject of research.

Keywords: *learning theories, e-learning, constructivism, cognitivism*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.165J
УДК 37.091.322
Прегледни научни чланак
стр. 165–180

Славиша В. Јењић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Република Босна и Херцеговина
Татјана В. Михајловић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Република Босна и Херцеговина

ДОМАЋИ РАД УЧЕНИКА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ

Апстракт: У европском школству уз смањење обима градива ученици се релаксирају и од домаћег рада. Код нас се углавном сматра да има простора за промене у обиму материје, али да нека врста „копче" са изученим наставним темама мора постојати и ван учионице, како би се оно што је реализовано у настави, ефикасно усвојило. Савремена теоријска сазнања указују на образовну функцију домаћег рада, јер уводи ученика у самостално стицање и учвршћивање знања, оспособљава за самостални рад, за самообразовање. У средишту овог теоријског истраживања је домаћи рад ученика у васпитно-образовном контексту савремене наставе. У контексту овог разматрања полази се од хипотезе да домаћи рад омогућује проширење наставног процеса за време даљег напредовања у учењу, вежбању, понављању, да свако дете има прилику одредити властити темпо и начин рада, да домаћи рад мотивише ученике за самосталан и одговоран однос према раду и обавезама.

Основни резултат овог теоријског истраживања указује да је неопходно размотрити аспекте конципирања и начина задавања домаћег рада ученика; да домаћи рад мора бити релевантан, стимулативан и приступачан, како би мотивисао ученике за успешно решавање; да помаже промоцији правилних метода учења и аутономних способности; да поливалентна примена домаћих задатака може довести до развоја когнитивних способности. Осим тога, сигурно је да домаћи рад нема свој васпитно-образовни ефекат уколико се задаје само због тога, јер се мора задати. Домаћи рад мора да испуни свој циљ и допринесе што бољем образовном успеху сваког ученика.

Кључне речи: *домаћи рад, ученици, савремена настава, васпитно-образовни контекст.*

[*] slavisa.jenjic@ff.unibl.org

[*] tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

УВОД

Савремене информационе технологије данас су доступне већини ученика. Проток информација, путем интернета или других медија, омогућава им да интересовања усмеравају у правцу који није исти са садржајима учења у школи. Организација наставе и њена реализација су уско повезане са наставним плановима и програмима, а садржаји учења, посебно у разредној настави, конципирани по принципу концентричних кругова. Ученици, посебно млађих разреда основне школе ће упознати одређене садржаје много раније него што ће то бити реализовано у школи. Дакле, код куће они имају прилику да науче оно што их занима без обзира што ће то учити у школи, у неком будућем времену.

За разлику од саме потребе домаћег рада у васпитно-образовном контексту савремене наставе, не можемо се тиме похвалити у историји педагогије. Злоупотреба домаћег рада у старој школи, школи учења, довела је до тога да се почетком двадесетог века ревидирају схватања о домаћем раду ученика. Замерке су биле усмерене да прекомерно оптерећују ученике, да се своде на механичко меморисање и вежбање, да су ученици који имају потешкоће у развоју лишени сваке стручне помоћи, да им често помажу нестручне особе, да код ученика стварају аверзију према школи, да не подстичу саморазвој личности. Све то је условило многе организационо-административне мере за побољшање ове ситуације.

Данас, у контексту организације савремене наставе, информационе технологије су стварност која је променила услове за живот и рад, те имамо потребу да се информатички образујемо. Томе се прилагођава и настава, али домаћа задаћа често је на нивоу који је био и пре појаве савремених технологија (Василијевић и Бојовић, 2018). Уважавајући схватање да у информационе технологије спадају методе и средства који се примењују у прикупљању, преносу, обради, складиштењу и преносу података (Branković і Mandić, 2003), неминовно се намеће следеће питање: на који начин информационе технологије користити у домаћем раду ученика? Такође, искуства наставника на основу теоријских сазнања о васпитној и образовној вредности домаћег рада указују да домаћи рад ученика има двосмерно дејство – има своје предности, али и недостатке. У раду се, имајући у виду наведено желе потпуније сагледати сви аспекти домаћег рада ученика у васпитно-образовном контексту савремене наставе. Иако су приметна настојања да се настава у основној школи иновира и учини савременијом, неопходно је размотрити аспект конципирања и начина „задавања" домаћег рада ученика. Наравно, треба имати у виду и то, да ли је домаћа задаћа мотивационо или демотивационо средство за учење ученика?

РАЗЛИЧИТА СХВАТАЊА О ФУНКЦИЈИ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА

Многа теоријска сазнања указују да је домаћи рад заправо саставни део образовања и уједно за многе ученике њихова прва обавеза. Домаћи рад дефинисан је као задаци које ученицима додељује наставник, а ученици их раде ван школског часа и „без његовог директног вођства, док је рад у току" (Cooper, 1989a: 7). Домаћи рад се генерално посматра као средство консолидације онога што су ученици научили у школи и омогућава проширење времена за учење ван формалног наставног часа (Perrenoud, 1995). Домаћи рад сматра се инструментом који појачава учење и помаже у промоцији правилних метода учења и аутономних способности (Cooper, 2001; Cooper, Robinson, Patall, 2006; Corno & Xu, 2004; Epstein, 2001; Epstein & Van Voorhis, 2001; Marques, 2001). За Стјепана Сокола (Sokol, 2005) домаћи рад је врло елстичан појам који обухвата све оно што ученик мора урадити код куће као наставак рада у школи. Домаћи рад представља задатке за самосталан рад код куће (Matijević і Radovanović, 2011). Омогућује проширење „наставног процеса за време даљег напредовања у учењу, вежбању, понављању..." (Matijević і Radovanović, 2011: 84). Под појмом домаћи рад подразумева се искључиво решавање задатака у писменом облику без могућности избора (Sokol і Vrbošić, 2013).

Ученици, захваљујући домаћем раду уче следити упутства, самостално радити, започети и завршити задатак, те искористити све своје могућности. Мајкл Хав (Michael Howe, 2002) истиче како два ученика на почетку школовања могу бити једнако брза, интелигентна, добро информисана, али се ипак разликују по степену у којем их је оно што су научили код куће припремило да успеју у новом непознатом окружењу. Радом код куће свако дете има прилику одредити властити темпо и начин рада, с обзиром да је рад у школи најчешће уједначен за све ученике (Jurčić і Klasnić, 2014). Вилијам Гласе (William Glasser, 1994) сматра да домаћи рад не треба бити наставак рада у разреду, него нешто што се једино може радити код куће.

У историји основношколске наставе различита су гледишта о домаћем раду ученика. Једни сматрају како задаћу не треба уопште задавати, како непотребно оптерећује ученике, док други истичу како задаћа треба бити свакодневна обавеза, јер доприноси развијању радних навика, компетенција и организаторских способности ученика. Заправо, увек је било оних практичара и теоретичара који су заговарали становиште да је успешност наставе незамислива без домаћег рада. Са друге стране, они супротног гледишта заговарали су наставу која није нужно захтевала домаће задатке. Присталице задавања домаће задаће истичу како домаћа задаћа развија осећај одговорности наспрам обавеза, те да се радом код куће ученици навикавају на самосталан рад (Кова-

чевић, 2018; Михајловић, 2013; Sokol, 2005). Надаље, заговорници као један од разлога оправданости домаћег рада истичу да њено задавање повећава укупно време учења и вежбања (Trautwein & Köller, 2003). Домаћи рад мора имати сасвим одређену сврху. Наглашеним индивидуалним приступом домаћи рад треба да мотивише ученике за самосталнији и одговорнији однос према раду и обавезама; ученици морају имати могућност избора код решавања домаћих задатака, бирати властити пут према успеху, оспособљавати се за самовредновање (Sokol i Vrbošić, 2017: 97–98).

Противници домаће задаће сматрају да је ученицима потребно више времена за слободне активности и да оне оптерећују и ученике и родитеље, јер не постижу свој циљ. Многи се противе домаћем раду, јер представља неку врсту присиле која има за последицу преоптерећеност ученика (Glasser, 1994). Као важан фактор који може олакшати дилему про ет контра (*pros et cons*) домаћег рада су услови у којима се реализује настава (Glasser, 1994). Школе које реализују наставне програме током целодневног или продуженог боравка ученика имају веће могућности понављања и вежбања наставних садржаја него школе у којима се настава одвија у сменама. У свакодневној школској пракси домаћи рад ученицима је најдоснадији дио школовања, ученици често не схватају у потпуности смисао самог писања домаћег рада, знајући да ће у противном бити кажњени (често слабом оценом) (Glasser, 1994). Ове и сличне ситуације узрок су фрустрација ученика који због тога све мање раде у школи. Проблем домаћих задаћа могао би се решити и знатним смањивањем обавезне домаће задаће, те истицањем важности рада у школи. Решење Гласе (Glasser, 1994) налази у смањењу домаћих задаћа, које треба да су краће, смисленије, да приликом задавања буду забавне и важне за учење у школи. Сличног мишљења је и Кипа (Cooper, 1989b) који сматра да би домаће задатке наставници требали задавати штедљиво, како не би прекорачили учесталост и преоптерећеност, тј. „два до четири задатка недељно, а сваки треба да траје 15 до 45 минута" (Cooper, 1989b: 90).

Већина теоретичара је сагласна да домаћа задаћа за ученике мора имати смисао, значење, да је релевантна, стимулативна и приступачна како би мотивисала ученике за успешно извршавање својих домаћих задатака (Araújo, 2009; Marujo, Neto, Perloiro, 2002; Meirieu, 1998). Ерик Џенсен (Eric Jensen, 2013) у контексту превазилажења наведених проблема предлаже креативан приступ домаћој задаћи. При томе делотворан облик домаће задаће за њега је задати ученицима израду мапе ума која описује оно што су тај дан ученици научили. Домаћа задаћа у смислу учења произлази из наставе (Peko, Dubovicki, Munjiza, 2014), док многи препоручују задавање тек понеке домаће задаће у нижим разредима (Marzano, Pickering, Pollack, 2006).

Једно је сигурно да практичари и теоретичари имају различита мишљења о томе да ли је домаћи рад обавезно или додатно оптерећење ученика. Ипак, када се задаје ученицима, домаћи рад мора бити у складу са узра-

стом ученика, да су садржај и тежина задатака примерени њиховим могућностима, уз јасне инструкције рада на њима. Такође, домаћи рад може бити ефикасан вид стицања или допуњавања знања ученика, али исто тако може да отежа учење. Из наведених теоријских сазнања (Glasser, 1994; Howe, 2002; Marzano, Pickering, Pollack, 2006; Trautwein & Köller, 2003) позната је дидактичка, образовна и васпитна функција домаћег рада. Јован Ђорђевић и Никола Поткоњак као најважнију дидактичку функцију домаћих задатака истичу развијање способности за самосталан рад и учење, затим развијање навика да се учи редовно, плански и усредсређено. Вредност домаћих задатака се мери пре свега тиме колико они воде самосталном раду и учењу (Đorđević i Potkonjak, 1988). Но, овакав рад може да буде својеврстан проблем ученицима, па и наставницима. Ученицима, ако имају задаћу која им је објективно нејасна (па и претешка), треба много времена да јеураде или немају реалне услове за рад. Наставницима може да одузме више од планираног времена приликом провере урађеног и створи одређене потешкоће. Наведени проблеми могу се избећи уколико смо сигурни да су наставници у васпитно-образовном процесу задовољили све структуралне елементе који се тичу интенционалног и тематског аспекта оспособљавања ученика за самостално учење које подразумева и израда домаћих задатака (Ковачевић, 2018: 103–104).

Наведена сазнања указују на важност дидактичке функције домаћих задатака с обзиром да се у литератури, али и у актуелној наставној пракси истиче потреба диференцијације наставе. Разлог томе је у схватању да је принцип једнаког напредовања свих ученика у васпитно-образовном процесу практично неостварив циљ за наставнике у савременим школама. Стога наставници наставу треба да прилагоде свим ученицима, узимајући у обзир њихове индивидуалне способности (Živanović, 2008). Уважавајући наведено, неопходно је указати и на потребу диференцијације домаћег рада ученика. Домаћи рад истих задатака и обима за све ученике неће бити једнако ефикасан, јер ученици поред различитих способности, немају исте услове за рад код куће. Заправо окружење у коме многи ученици обављају домаће задатке често је лоше структурисано, што значи да задатке раде сами, без упутстава и одговарајуће подршке (Kyriacou, 2001). Теоретичари указују да одсуство активног родитељског учешћа или недостатак подршке и адекватног надзора над извршавањем домаћих задатака доводи до губитка могућности да се ова едукативна акција користи као тренутак моделовања и учења (Rosário et al., 2005).

Поред дидактичке, образовна функција домаћег рада састоји се у увођењу ученика у самостално стицање и учвршћивање знања, тј. „оспособљавању за самообразовање" (*Pedagoška enciklopedija* 1, 1989: 147). У том контексту, он има функцију уравнотежења руковођеног стицања знања у настави и самосталног настављања у настави започетог усвајања, јер тај процес захтева заиста продужавање преко наставног процеса (сазревање знања). Поред образовне, важно је указати и на васпитну вредност домаћег рада. Подразумева

развијање навика систематског рада, планирања времена и самоконтроле, „развијања свести о дужностима и одговорности, те васпитању за истрајност у раду" (*Pedagoška encikopedija* 1, 1989: 147). Домаћи рад тако има образовну и васпитну вредност. Ипак, поједини аргументи су супротног смера, и оспоравају задавање домаће задаће. Дакле, можемо закључити да се ради о осетљивом и интересантном проблему који се теоријски може разматрати, а тиче се предности и недостатака домаћег рада.

ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ДОМАЋИХ ЗАДАТАКА

Домаћи рад има позитивне ефекте ако се смислено, педагошки и дидактички промишљено задаје. Домаћи рад посматра се као средство за консолидацију онога што су ученици научили у школи и омогућава проширење времена за учење, односно инструмент је који појачава учење и помаже у промоцији правилних метода учења и аутономних радних способности (Perrenoud, 1995). Домаћи рад треба бити осмишљен како би се подстицало вежбање вештина којима ученик још није овладао у потпуности. Затим, домаћи рад треба да пружи могућност понављања вештина којих се ученик можда више не сећа, да обогаћује способност похрањивања општег знања (зона наредног развоја), да учи одговорности, да помаже научити ученика како да организује време, да даје могућност ученику за креативност и ширење знања (Schumm, 2005). Надаље, Матијевић и Радовановић (2011) наводе како домаће задаће пружају могућност ученицима да садржаје које су учили у школи понове, прошире и употпуне. Уз наведено, Хао (Howe, 2002) констатује да када ученик учи и пише домаћу задаћу за следећи дан, тада понавља изложене информације из школе које треба научити, те вежба како би постао компетентан у одређеном наставном садржају.

Домаће задаће су заправо наставне стратегије које наставници добро познају, јер дају ученицима могућност да повећају своје разумевање везано за садржај који се обрадио (Marzano, Pickering, Pollack, 2006). Код решавања домаће задаће ученици су одговорни за регулацију властитог понашања, што домаћу задаћу чини класичним саморегулационим учењем (Trautwein & Köller, 2003). Пишући домаћу задаћу ученици уче следитити упутства, самостално радити, започети и завршити задатак, распоредити време и искористити своје могућности (Canter & Hausner, 2002), док је планирано извршавање домаће задаће „компетенција која се мора учити" (Mattes, 2007: 83). Ученици се пишући домаћу задаћу присећају наставног садржаја који су учили у школи (Corno & Xu, 2004).

Важно је указати и на два уобичајена задатка домаће задаће, а то су: вежба и припрема или разрада (Marzano, Pickering, Pollack, 2006). Када се домаћа задаћа задаје у сврху вежбе, она треба да је структурирана око садржаја

са којим су ученици упознати. Неопходно је да ученици имају потпуно, темељно разумевање садржаја. Домаћа задаћа може бити и у контексту припреме за нови садржај. У том случају, ученици за задаћу треба да размисле о заданом појму пре обраде на наставном часу, те није неопходно да у потпуности разумеју садржај.

Такође, из перспективе многих теоретичара и добијених резултата њихових истраживања домаћа задаћа доприноси консолидацији садржаја, подстиче учење, као и стварање академских и радних навика. Ови подаци у складу су са резултатима добијеним у неколико истраживачких студија, где налази указују да домаћи задаци имају непосредан утицај на памћење и разумевање обухваћених садржаја (Cooper, 2001; Cooper et al., 2006). Посебан акценат на основу добијених резултата истраживања је на групном раду домаћих задатака, јер олакшава и промовише развој учења и стицања социјалних компетенција (Lopes & Silva, 2009; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Такође, важни налази резултата (Villas-Boas, 2000a; 2000b) указују да домаће задатке сматрају ресурсом који омогућавају континуиран успех ученика у учењу. Према неким националним испитивањима и међународним истраживањима у Финској, резултати налаза указују да већа количина домаћих задаћа нужно води бољим резултатима учења, посебно ако ученици решавају рутинске и незахтевне задатке, као што је, нажалост, чест случај са задацима за домаћу задаћу. „Према неким националним испитивањима и међународним истраживањима, ученици основних и нижих средњих школа у Финској најмање су оптерећени домаћим задаћама" (Sahlberg, 2012: 108). Ако некада имају задаћу, ученици у Финској су у позицији да исту заврше за највише пола сата. Истовремено, они могу да задаћуураде у школи. Друге европске земље су предузеле и одређене активности, па је тако у Белгији домаћа задаћа забрањена у нижим разредима. У Италији су покушали увести временско трајање домаће задаће, а неке земље увеле су целодневни боравак у школи, који ученици искористе за израду домаће задаће (Sahlberg, 2012). Све то указује да се траже решења по којима би наставници у школи на квалитетан и креативан начин поучавали ученике како да уче у школи, како би код куће били ослобођени домаћих задатака.

Имајући у виду наведено за очекивати је да ће ученици радом код куће развијати самосталност у раду. Самосталним радом остварује се и самопоуздање, а нарочито задовољство урађеним. Важно је указати да су ученици током решавања домаћих задатака у позицији истраживача, што зависи од врсте домаћих задатака, услова за рад, интересовања и психофизичких могућности ученика. Треба казати да посебно истраживачки рад ученика омогућава успешније учење, трајност знања и разумевање урађеног (Borić, 2009). Славиша Јењић и Желимир Драгић (Јењић и Драгић, 2017: 74) констатују да савремена настава тражи и примену савремених технологија, да се та технологија управо може користити и код куће. Предност оваквог рада је да ученици применом информационих технологија (таблети, персонални рачунари, телефони...) могу учити и истовремено се забављати и истраживати, у складу са

својим интересовањима. Данашњи услови живота недвосмислено указују да савремену технологију није могуће избегавати, већ је извесно да исту треба правилно користити и код ученика мањи временски период.

Нажалост, домаћа задаћа има и негативну конотацију и утицај када је преопширна, када није у складу са могућностима ученика или када не уважава принцип индивидуализације кроз различите типове задатака. Домаће задаће могу да фрустрирају ученике уколико су досадне и ако се задаћама инсистира на механичком запамћивању и репродуковању садржаја (Schumow, Schmidt, Kackar, 2008). Домаћи задатак представља ученицима „непоправљив губитак времена из детињства, времена које би требало да буде играње" (Araújo, 2006: 11). Многи су мишљења да поједини ученици у школи науче готово све, па им је потребна минимална подршка кроз домаћу задаћу, док другим ученицима који науче врло мало, потребна је значајнија подршка у виду писања домаће задаће и учења код куће самостално, или уз нечију помоћ. Ово указује на потребу индивидуализације домаћих задатака у циљу ефикаснијег педагошког деловања, посебно за оне ученике који имају потешкоће у учењу. Домаћа задаћа у том случају представља повратну информацију о самосталном раду ученика, чиме се развијају ученичке организаторске способности и радне навике (Kyriacou, 2001). Она доприноси увиду у потешкоће и проблеме у савладавању предвиђених садржаја (Živanović, 2008).

Нажалост многобројни су проблеми који се јављају приликом израде домаћих задатка. Између осталог домаћа задаћа представља нежељен фактор оптерећења ученика, посебно када се задаје празницима, викендом. Непримерена количина домаће задаће и задаћа може бити узрок ученикове оптерећења наставом. Такође, претерани и понављани домаћи задаци за ученике представљају рутину која је узрок недостатка заинтересованости и емоционалног умора што опет доприноси да ученици не цене школу или стварају негативан осећај према њој. Управо ставови неких теоретичара у контексту негативног става према домаћем раду указују да домаћи рад за ученике мора имати смисао, значење, бити стимулативан, мотивисати ученике за успешно извршење (Araujo, 2009; Marujo, Neto, Perloiro, 2002; Meirieu, 1998; Silva, 2004). Заправо, неопходно је количину домаће задаће оптимализовати. Са друге стране, наставници требају имати у виду да су њихови ученици само деца, и да можда послушају савете Кипа (Cooper, 1989b) да домаће задатке задају штедљиво, два до четири задатка недељно (Cooper, 1989b). Такође, дио стручњака се противи задавању домаћих задаћа у школама, јер нису корисне за ученике који не разумију шта треба да раде, а за оне који су овладали потребним вештинама, задаће су пак губитак времена (Sokol i Vrbošić, 2013).

Важно је указати да у овим и сличним ситуацијама родитељи треба да буду подршка својој деци (Burgić, Bikić, Bogilović, 2018). Родитељска укљученост је заправо основа за подстицање деце за израду домаћих задатака (Villas-Boas, 2000a; 2000b) и може допринети давању значаја школском учењу (Meirieu, 1998). Сви родитељи, без обзира на њихов образовни ниво могу

помоћи својој деци, посебно у вези са школским очекивањима, развијању радних навика (Costa, Cardoso, Lacerda, Lopes, Gome, 2016), што позитивно утиче на школске перформансе на што упућује Блум (Bloom, 1982). Нажалост, иде се у крајност у којој уместо ученика задаћу заврши родитељ. Када задаћу пише родитељ, догађа се да дете није у прилици да вежба своје могућности, да учи и показује да ли је разумело наставни садржај. Тако се губи важан циљ, а то је подстицање дечије самосталности, развијања критичког духа и способности самоизражавања (Di Pietro, 2009). На наставницима је да укажу родитељима да таквим радом не помажу ученицима, већ постижу супротан ефекат.

Такође, неопходно је да укажу родитељима да имају тако важан задатак, а то је да обезбеде адекватно радно место деци. Дететов однос према домаћој задаћи ће се променити када му рад на одговарајућем месту постане навиком (Canter & Hausner, 2002). Увођење дневног времена за домаћи рад је корак којим родитељи подстичу дете да пише задаћу, али никако у истом временском периоду (Canter & Hausner, 2002). Поред наведеног, важна је и мотивација. Деци која немају мотивацију за писање домаће задаће, потребно је родитељско охрабрење и подршка. Пружање потребне подршке за писање задаће немотивисаној деци један је од „најважнијих корака према одговорном писању домаће задаће" (Canter & Hausner, 2002: 62). Родитељ најбоље познаје своје дете и треба се одлучити за ону врсту подршке коју ће оно сматрати вредном и бити доследан у подршци коју пружа. Само доследна мотивација има жељени ефекат и може да заинтересује ученике за успешно савладавање домаћих задатака.

АСПЕКТИ КОНЦИПИРАЊА И НАЧИНА ЗАДАВАЊА ДОМАЋЕГ РАДА УЧЕНИКА У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ

Домаћи рад треба да заинтересује ученике за учење, истраживање, стваралаштво. Стога је важно нагласити да постоје различите врсте домаће задаће које имају задатак да подстичу креативност, критичко и стваралачко мишљење ученика. Може се казати на основу изреченог да је домаћа задаћа педагошко-дидактички проблем коме је неопходно приступити мултидисциплинарно. Проблематика домаћег рада је једнако интересантна и методичарима. Тако се у методичкој литератури наводе различите врсте домаћих задатака за ученике. Између осталог, то су припремни задаци, креативни задаци, факултативни задаци и многи други. Који задаци ће бити примењени, најчешће зависи од наставника. Он има слободу одлучивања да ли ће или неће задати домаћи рад, колико ће задаће бити и која је врста задатака доминантна. Ипак, оно што је примарно јесте да на задавање домаће задаће утичу исходи који су резултат рада на самом часу. Тако се у наставној пракси припремни задаци своде на прикупљање информација неопходних за успешну реализацију васпитно-образовног рада. Постојање ових задатака вероватно је старо колико и домаћи рад

ученика, али, евидентна је одређена сличност са новијим начином рада, такозване обрнуте учионице. Главна карактеристика „обрнуте учионице" јесте да се обрада новог градива не одвија у учионици, него код куће, а наставни сат се користи за увежбавање, дискутовање, истраживање и сл. (https://www.carnet.hr/wp-content/uploads/2019/09/Google_Drive_ Prirucnik.pdf).

Сличност између припремних задатака за домаћи рад и „обрнуте учионице" је у томе да ученици код куће припремају или уче садржаје који ће се у току наставе боље разумети, савладати и евентуално погрешно формирани појмови кориговати. Поред наведених врста задатака, ту су и корективни задаци. Основна намена корективних задатака је да се садржаји који су погрешно или непотпуно савладани коригују код куће, да се ученицима у чијем су раду уочене грешке помогне у отклањању истих (Ђурчић и Ждерић, 2000). Задаци понављања имају врло једноставну намену. Понављањем се спречава заборављање (Hrnjica, 2005). Намена ових задатака није да се понавља само оно што је обрађено на часу. Ту су и креативни задаци. Они су вероватно најзанимљивији ученицима, јер подстичу ученике на самосталан и креативан рад (Грдинић и Бранковић, 2005). Код ученика треба подстицати креативност, жељу за истраживањем и стваралаштвом у раду, прво креативном наставом која има за циљ овладавање одговарајућим техникама и поступцима тражења и обраде информација, развијања способности вредновања, класификовања, производње и припреме нових информација, развоја способности за учење, те критичког и стваралачког учења (Влаховић, 2001: 270–271). Захваљујући креативној настави и подстицању дивергентног учења ученици су оспособљени и за домаће креативне задатке који подстичу развој интересовања. У литератури налазимо и друге врсте домаћих задатака. Милан Ждерић и сарадници наводе допунске школске и домаће задатке, а то су обично чланци популарне литературе (Ждерић, Цекуш, Малешевић, Грдинић, 1996). То може бити и примена аудитивних средстава. Поред наведених задатака, Ђурчић и Ждерић (2000) указују и на контролне домаће задатке, као и диференциране задатке.

Постојање различитих врста домаћих задатака омогућава наставницима да рад ученика код куће учине интересантним, како би они истински желели да раде, а никако да представља монотону активност без правих васпитно-образовних ефеката. Која ће се врста задаће дати ученицима, детерминишу очекивани исходи учења, узраст и способности ученика, материјално-технички услови за рад код куће, као и посебно остварени резултати. Имајући у виду да остварени резултати одређују врсту и обим домаћих задатака, долази се до још једног закључка, а то је да наставник у настави не може да предвиди шта ће задати за домаћи рад ученицима (или може делимично). Разлог томе је што не може са сигурношћу предвидети да ли ће и шта ученицима остати нејасно након усвајања новог наставног садржаја током часа. Једно је сигурно, различите врсте домаћих задатака ученика воде саморегулисаном учењу као највишем нивоу степена самосталности и продуктивности њиховог рада, где контролу над свим дидактичким компонентама има ученик (Ковачевић, 2018: 94–

95). Активним учествовањем у изради домаћих задатака подстиче се властита иницијатива и креативност ученика, одговорност у смислу шта ће радити, зашто се то мора радити, како ће се то радити и сл. (Скопљак, 2015: 54–55). Имајући у виду теоретичаре и практичаре о самој домаћој задаћи која је саставни дио образовања (Cooper, 1989a), домаћи рад представља инструмент који појачава учење и помаже промоцији правилних метода учења и аутономних способности (Cooper, 2001; Cooper, Robinson, Patall, 2006; Corno & Xu, 2004; Epstein, 2001; Epstein & Van Voorhis, 2001; Marques, 2001). Сасвим је сигурно да је и сама суштина домаћег рада да ученик научи донети одлуку: када ће писати домаћи рад, како ће писати домаћи рад, где ће писати домаћи рад, па чак и хоће ли писати домаћи рад (Canter & Hausner, 2002). У томе се огледа и педагошки и дидактички аспекат задавања домаће задаће ученицима. И поред опречних мишљења, попут тога да домаће задаће фрустрирају ученике, да су незанимљиве, да се у раду инсистира на механичком запамћивању и репродуковању садржаја (Schumow, Schmidt, Kackar, 2008), оне су присутне у контексту савремене наставе.

Владимир Пољак (1970), такође истиче да и данас постоје веома различита мишљења и предлози о домаћим радовима, попут оних који указују да се домаћи радови потпуно укину и уведе допунски рад у школи, да се они евентуално задрже само на принципу добровољности ученика и наставника, да се укину само за време празника и одмора, да се свакако задрже само у смањеном обиму и, коначно, да их је потребно и надаље задржати у одређеном обиму, али непрестано мењајући њихов садржај и начин рада (Poljak, 1970: 187–188). Сва ова мишљења су продукт дидактичко-методичких искустава, али и одређених педагошких схватања. Стога у неком наредном времену треба посветити више пажње проблематици (не)стварне вредности домаће задаће, истражити и о томе усагласити јединствен став. До тада ће ученици исте школе, истог разреда (различитих одељења и код различитих наставника) имати потпуно различите обавезе при изради домаће задаће.

ЗАКЉУЧАК

Теоријска разматрања многих теоретичара указују да се домаћи рад сматра инструментом који појачава учење и помаже промоцији правилних метода учења и аутономних способности. Већина њих сагласна је да домаћи рад за ученике мора имати смисао, значење, да је релевантан, стимулативан и приступачан како би мотивисао ученике за успешно извршавање. Такође, практичари и теоретичари имају различита мишљења о томе да ли је домаћи рад обавезно или додатно оптерећење ученика? Указују да се сама вредност домаћих задатака мери пре свега тиме колико они воде самосталном раду и учењу. Сасвим је сигурно да домаћи рад нема свој васпитно-образовни ефекат уколико се задаје само због тога, јер се мора задати. Домаћи рад мора да испуни свој циљ и допринесе што бољем образовном успеху сваког ученика.

У раду су приказане различите врсте домаћих задатака, те њихова поливалентна примена може довести до развоја когнитивних способности. Наведене предности и слабости домаће задаће наставници треба да разумеју, да предности максимално искористе, а слабости доведу до минимума. Наравно, неопходно је сагледати и то да ли домаћа задаћа представља мотивационо или демотивационо средство за учење. Ако ученици који савладају садржаје учења у току наставе неће имати домаћу задаћу, била би довољна мотивација и другим ученицима да остваре максималне резултате у раду на самим часовима.

Знајући све ово, те анализирајући наведено, поставља се неколико интересантних питања. Између осталог, зашто ученици који су у школи савладали планирано градиво треба да раде домаћу задаћу? Како очекивати да ученици који у школи нису савладали садржај учења могу даураде домаћу задаћу? Зашто постоје ситуације у којима ученици потроше много времена за домаћи рад, а учитељи исти кратко погледају или и не прегледају? И коначно, једнако важно питање јесте: колико ученициураде домаћих задатака самостално, а колико (делимично или у потпуности) ураде други, а ученици их само препишу? И на крају, праве ефекте домаћег рада, у време када се информационе технологије користе на различите начине, потребно је сагледати осмишљеним експерименталним истраживањем. Резултати истраживања могу да послуже као смернице наставницима и ученицима (али и родитељима) у даљем раду.

Литература

Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.

Bloom, B. (1982). *All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators.* N.Y.: McGraw-Hill.

Branković, D. i Mandić, D. (2003). *Metodika informatičkog obrazovanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Burgić, Dž., Bikić, N. i Bogilović, A. (2018). Mišljenja roditelja o ulozi i značaju domaće zadaće u nižim razredima razredne nastave. U A. Arnaut (ur.), *Obrazovanje, jezik, kultura: tendencije i izazovi*, rad štampan u celini, 15. decembar 2017, Zenica (387–405). Zenica: Filozofski fakultet.

Василијевић, Д. и Бојовић, Ж. (2018). Интернет технологија у функцији неформалног усавршавања наставника. У Б. Микановић (ур.), *Бањалучки новембарски сусрети*, рад штампан у целини, 16. новембар 2018, Бања Лука (379–401). Бања Лука: Филозофски факултет.

Villas-Boas, M. (2000a). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalho de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP 2000.

Villas-Boas, M. (2000b). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Reunião de pais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP 2000.

Влаховић, Б. (2001). *Путеви иновација у образовању*. Београд: Едука.

Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola.* Zagreb: Educa.

Грдинић, Б. и Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*. Бачки Петровац: Култура.

Di Pietro, P. (2009). *Kako preživjeti djetetovu školu: poticaji za uspješno bavljenje domaćim zadacima, odnosima s učiteljicom, razrednim okupljanjima i izletima.* Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Đorđević, J. i Potkonjak, N. (1988). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193. DOI 10.1207/S15326985EP3603.

Ждерић, М., Цекуш, Г., Малешевић, Ј. и Грдинић, Б. (1996). *Методика наставе природе и друштва*. Нови Сад: Тодор.

Živanović, S. (2008). Primjena diferenciranih zadataka u nastavi biologije. *Metodički ogledi*, 15(1), 83–97.

Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje.* Zagreb: Educa.

Јењић, С. и Драгић, Ж. (2017). *Прилози методици наставе природе и друштва*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Jurčić, M. i Klasnić, I. (2014). Domaća zadaća – dopuna školskom učenju i odgojnosti učenika. U M. Ore (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, rad štampan u celini, 27–28. novembar 2014, Ljubljana (231–247). Ljubljana: EDUvision.

Ковачевић, З. (2013). *Оспособљавање за самостално учење*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.

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

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

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

Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati-učinkovito poučavati.* Zagreb: Naklada Ljevak.

Marzano, J. R., Pickering, J. D. i Pollack, E. J. (2006). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija.* Zagreb: Educa.

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Михајловић, Т. (2013). *Самостално учење и образовно-васпитна постигнућа*. Бања Лука: Графид.

Obrnuta učionica i Google disk. https://www.carnet.hr/wp-content/uploads/2019/09/Google_Drive_Prirucnik.pdf.

Pedagoška enciklopedija 1 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Zagreb: Školska knjiga.

Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Zagreb: Školska knjiga.

Peko, A., Dubovicki, S. i Munjiza, E. (2014). Does homework as a learning strategy stimulate additional student overload?. *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja: znanstvena revija za didaktiko,* 29, 49–65.

Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343–351. DOI 10.1590/S1413-73722005000300002.

Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga.

Sokol, S. (2005). Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi. *Život i škola*, LI(13), 106–117.

Sokol, S. i Vrbošić, V. (2013). Homework – the exception and not the rule. *Život i škola,* LIX(29), 79–93.

Sokol, S. i Vrbošić, V. (2017). Domaća zadaća između teorije i prakse. *Život i škola,* LXIII(2), 97–112.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.

Schumm, J. S. (2005). *Škola bez muke – strategije i vještine učenja za uspjeh u školi*. Lekenik: Ostvarenje.

Schumow, L., Schmidt, J. A. & Kackar, H. (2008). Adolescents' experience doing homework: Associations amonh context, quality of experience, and outcomes. *The community Journal,* 18(2), 9–28.

Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework andachievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145.

Howe, M. J. A. (2002). *Psihologija učenja: priručnik za nastavnike.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hrnjica, S. (2005). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga nova.

Canter, L. i Hausner, L. (2002). *Domaća zadaća bez suza – priručnik za roditelje: kako motivirati dijete da napiše domaću zadaću i postigne uspjeh u školi*. Zagreb: Naklada Kosinj.

Cooper, H. (1989a). *Homework*. While Plains, N.Y. Longman.

Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85–91.

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. California: Corwin Press.

Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. DOI 10.3102/00346543076001001.

Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43, 227–233.

Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A. & Gome, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 139–148. DOI 10.1016/j.sbspro.2016.02.047.

Ћурчић, М. и Ждерић, М. (2000). *Методика наставе природе и друштва*. Бијељина: Учитељски факултет.

Slaviša V. Jenjić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Republic of Bosnia and Herzegovina
Tatjana V. Mihailović
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Republic of Bosnia and Herzegovina

STUDENTS' HOMEWORK IN THE EDUCATIONAL CONTEXT OF CONTEMPORARY TEACHING

Summary

Aside from a reduced scope of curriculum, students in the European education system, also relax from homework. In our system, it is generally considered that there is room for changes to the scope of curriculum, but that there must be some kind of a "link" with the teaching topics that were taught outside the classroom, too, to ensure efficient adoption of what was realized in classes. Contemporary theoretical knowledge points at the educational function of homework, for it introduces students into independent acquisition and consolidation of knowledge, trains for independent work, for self-education. This theoretical research focuses on students' homework in the educational context of contemporary teaching. In the context of such considerations, the starting point is the hypothesis that homework enables an expansion of the teaching process for the time of further development in learning, practicing, repeating, that each child has an opportunity to determine his/her own pace and method of work, that homework motivates students for independent and responsible attitude towards work and obligations.

The principal result of this theoretical research suggests that it is necessary to consider the aspects of the way in which students' homework is conceived and assigned; that homework must be relevant, stimulating and reachable in order to motivate students for successful completion; that it helps promote proper methods of learning and autonomous abilities; that polyvalent application of homework may result in the development of cognitive abilities. Besides, it is certain that homework does not have its educational effect if it is assigned solely because it has to be assigned. Homework needs to fulfil its goal and contribute to as good educational success of each student as possible.

Keywords: *homework, students, contemporary teaching, educational context*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.181S
УДК 050:001]:3+7+8(497.11)
Прегледни научни чланак
стр. 181–202

Марина Ж. Семиз*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ЧАСОПИСИ ДРУШТВЕНИХ НАУКА У СРБИЈИ ИЗМЕЂУ ГЛОБАЛНИХ И НАЦИОНАЛНИХ ИНТЕРЕСА

Апстракт: У раду се проблематизују питања стања и перспективе развоја часописа друштвених наука у Републици Србији у контексту глобалних (међународних) и националних интереса. Научне публикације у домаћим друштвеним часописима неретко су најзаступљенији вид дисеминације и продукције научних знања, погледа и становишта, јасан показатељ истраживачке изврсности универзитетских наставника, као и индикатор квалитета научноистраживачког рада уопште и квалитета научних часописа. Отуда не изненађује што се кроз националне часописе у друштвеном пољу преламају национални и глобални интереси и вредности. Референтни оквир за разматрање издвојених питања смештен је у контексту налаза досадашњих сциентометријских и библиометријских истраживања, као и законске легислативе о научноистраживачком раду, начину и поступку вредновања истраживачких резултата и научних часописа и напредовању у наставничка звања.

Спроведена анализа је указала на општи закључак да се национални часописи друштвених наука налазе у процепу између националног и глобалног контекста. Прокламујући националне и културне вредности и интересе они, премда значајни, опстају као тржишно недовољно конкурентни и глобално невидљиви медији преношења и валоризације научних сазнања у академској заједници. Поред сагледавања импликација и последица актуелне образовне политике, уређивачке политике часописа и стратешких решења усмерених ка подизању и вредновању квалитета националних часописа у друштвеном пољу и укључивању у глобалне токове система информација, у раду се указује на могуће правце даљег развоја националних часописа у друштвеном пољу, као битне претпоставке подизања научне продуктивности у друштвеним наукама.

Кључне речи: *часописи друштвених наука, библиометрија, сциентометрија, глобални интереси, национални интереси*.

* marinailic@hotmail.rs

УВОД

Интензивни раст научних информација и развој наука у друштвеном пољу условили су велике промене у разумевању улоге и квалитета научних часописа, као и у поступцима њиховог вредновања. Основно питање од којег се полази у овом раду односи се на квалитет научних часописа друштвених наука у Србији, њихово сагледавање у контексту националних и глобалних интереса и могућности даљег унапређивања њиховог квалитета. Одговори на ова питања разноврсни су у оној мери у којој се разуме и квалитет часописа и његова улога. И на глобалном и на националном нивоу, научни часописи имају бројне улоге. Када су у питању земље „научне периферије", међу које се сврстава и наша земља, улога и значај научних часописа су специфични. Њихов „значај није само у остваривању одређене формалне улоге (научна продукција), већ и у подршци образовања за бављење науком (научна едукација)" (Шипка, 2004: 42). Међутим, у неразвијеним научним срединама, како истиче Шипка (2014), научни часописи више су средства научне едукације јер служе за унапређење професионализма и као платформа за промоцију резултата локалних истраживања. Због тематске усмерености на националне и локалне садржаје домаћи часописи су вредни будући да представљају и допуну реферисаним међународним часописима (Шипка, 2004). Поред формалних улога научних часописа у објављивању, дисеминацији и вредновању научних радова (Jokić i Sirotić, 2015; Marušić i Marušić, 2015; Macan i Petrak, 2015; Шипка, 2004), одређени аутори (Macan i Petrak, 2015) посебно издвајају заштиту интелектуалног власништва, научног и академског напредовања, креирање и спровођење научне политике, односно одлучивање у науци, финансирању научних пројеката, рангирању академских и научних установа итд.

Квалитет академских часописа уопште можемо посматрати као једну карику на континууму целокупног система друштвених истраживања[1] који циркуларно и кохерентно функционише. У једном од аспеката разматрања, домаћи академски часописи су резултат и исход претходних елемената тог сложеног система и механизма, а првенствено законске легислативе и системских решења у вези са вредновањем научноистраживачког рада и квалитета научних часописа, затим они су и резултат успостављене комуникације између кључних актера у том систему итд. У другом аспекту разматрања, квалитет домаћих часописа је релевантна основа за сагледавање законског и системског оквира који регулишу и ближе одређују услове за објављивање, рецензирање, финансирање и вредновање научно-истраживачке продукције, али и основа за ревизију постојећих правилника у овој области. Поред тога, имајући на уму

[1] Стање друштвених истраживања у Србији и мапирање актера у систему истраживања у друштвеним наукама систематично је приказао и критички анализирао Филип Ејдус 2018. године.

квалитет часописа с обзиром на његову утицајност, ранг и категоризацију, истраживачи/аутори „одабирају часописе којима ће понудити радове, калкулишући с вероватноћама да ли ће им рад бити прихваћен, када ће бити објављен и, уколико се објави, колико ће бити доступан (видљив) и коришћен (цитиран)” (Шипка, 2004: 38).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У свакој друштвеној реформи посебно место заузимају друштвене науке које имају комплетну евиденцију за анализу стања у науци, будући да обухватају међународну (SSCI) и домаћу (SocioFakt) библиографску базу података (Šipka, 2001). Наиме, сагласно покренутим друштвеним реформским процесима, у земљама у развоју и земљама у транзицији спроводе се трансформације научног сектора са циљем превазилажења два основна недостатка савремене науке – пољуљаног интегритета и фертилитета (Šipka, 2001). Полазећи од значаја и улога које академски часописи имају унутар и ван националних оквира, у раду се, са теоријског аспекта, уз примену методе анализе садржаја, даје приказ и анализа стања и квалитета домаћих научних часописа друштвених наука у контексту националних и глобалних вредности и изводе ипликације за даљи развој националних часописа у друштвеном пољу, а посредно и за развој васпитно-образовне праксе. Сагласно општем циљу истраживања изведена су три задатка: а) утврдити стање и квалитет домаћих научних часописа друштвених наука у оквиру резултата сциентометријских и библиометијских истраживања; б) утврдити стање и квалитет домаћих научних часописа друштвених наука у оквиру актуелне законске регулативе о научноистраживачком раду, начину и поступку вредновања истраживачких резултата и научних часописа и напредовању у наставничка звања; и в) идентификовати правце развоја домаћих научних часописа друштвених наука у оквирима актуелне образовне политике и уређивачке политике часописа у друштвеном пољу. Анализирани су радови који се баве библиометријским и сциентометријским анализама научних часописа у пољу друштвено-хуманистичких наука у Републици Србији (у даљем тексту: ДХН), радови који се баве импликацијама образовне и уређивачке политике научних часописа, као и релевантна законска документација (закони и подзаконски акти).

КВАЛИТЕТ ЧАСОПИСА ДРУШТВЕНИХ НАУКА У СРБИЈИ ИЗ УГЛА СЦИЕНТОМЕРИЈСКИХ И БИБЛИОМЕТРИЈСКИХ ИСТРАЖИВАЊА

У контексту евалуације научног рада, научних часописа и институција, неизоставну улогу имају сазнања која потичу из библиометријских и сциентометријских истраживања и анализа (Vidović, 2016; Ejdus, 2018; Екснер, 2016;

Macan i Petrak, 2015; Петровић и сар., 2015; Urošević i Pavlović, 2013; Шипка, 2004; 2016). Израз – библиометрија – први пут је употребио Алан Причард (Alan Pritchard) 1969. године у значењу примене „математичких и статистичких метода у анализи књига и других медија комуникације [...] Ова квантитативна наука бави се истраживањем продуктивности научника на основу броја књига, радова и др. (’дескриптивна’) и коришћења литературе на основу броја цитираних библиографских референци (’евалуативна’)” (према: Екснер, 2016: 71). Према томе, библиометрија се бави квантитативним анализирањем научног дела и сваке статистички значајне информације о делу (ауторски рад, цитираност, издавање итд.) (Vidović, 2016). Исте године (1969) настао је и израз – сциентометрија (руски наукометрия) – који су први употребили Б. Б. Налимов (В. В. Налимов) и З. М. Мульченко (З. М. Мульченко). Сциентометрија означава кванититативно и компаративно вредновање доприноса научника, институција и држава унапређењу знања (према: Екснер, 2016), због чега се често у научној литератури појмовно одређује као наука о науци (Vidović, 2016).

Библиометријска истраживања су посебно значајна за утврђивање научне препознатљивости часописа друштвених и хуманистичких наука, односно у којој мери су они међународни, национални или локални (Jokić i Sirotić, 2015). За потребе библиометријских истраживања користе се различите библиографске и цитатне базе података и њима припадајући квантитативни показатељи. У оквиру сциентометријских истраживања као најрелевантнији индикатори издвајају се анализа научне продукције и цитатна анализа (Jokić, 2006), а импакт фактор као најутицајнији библиометријски показатељ утицајности и квалитета референтних научних часописа (енг. Impact Factor) (Brajenović-Milić, 2014; Vidović, 2016; Macan i Petrak, 2015; Memišević, 2016; Mitrović, 2013; Шипка, 2004). Тај показатељ (импакт фактор) се утврђује као просечан број цитата који часопис оствари у референтним базама (SCI, SSCI, A & HCI итд.) у току године за радове који су објављени у претходне две године (Шипка, 2004) и представља просечну очекивану вредност научних радова објављених у часопису за посматрану годину (Vidović, 2016). Због претходно наведених особености он није релевантан за академске часописе у научно периферним земљама, који су веома ретко заступљени у референтним базама, а неретко је и критикован у контексту сагледавања квалитета и удела врхунских научних часописа (Шипка, 2004). Импакт фактор није вредносно неутралан у сагледавању удела и квалитета научних радова јер фаворизује часописе који учесталије излазе, а занемарује оне који највећу цитираност постижу тек након друге године од објављивања или касније (Ejdus, 2018; Шипка, 2004). Иако је неретко оспоравана и критикована[2], цитатна анализа има своју сврху

[2] Изузев различитих начина цитирања неретко се јавља проблем тзв. сувишног цитирања које се манифестује кроз превелики број аутоцитата, цитирања према хијерархијском нивоу изнад себе и цитирања само познатих аутора јер се сматра да је такав рад вреднији (Vidović, 2016). Осим тога, то што научни радови домаћих аутора у области ДХН нису много или уопште нису цитирани не значи нужно да су лошег квалитета, већ да их други научници или нису прочитали или их нису сматрали корисним за своја истраживања (Ejdus, 2018).

јер доприноси бољем упознавању и разумевању карактеристика научног комуницирања унутар и између појединих научних подручја, затим значајна је за откривање комуникацијских канала у дисеминацији научних информација и кључних аутора у одређеним научним областима, као и у праћењу развоја одређених научних дисциплина (Jokić, 2006). Шипка (2016) констатује да су опсежне и квалитетне цитатне анализе веома ретке јер су истраживачки захтевне, будући да подразумевају решавање деликатних питања у вези са избором цитатне базе, величином цитатног прозора, начином изражавања доприноса у вишеауторским радовима, начином сумације итд.

Други квантитативни показатељи утицајности научних часописа, који су нашли место у досадашњим истраживањима, представљају хибридна мерила јер комбинују вредности изражене бројем објављених научних радова са укупним бројем цитата. У употреби су најчешће Хиршов индекс (h-индекс) и g-индекс. За европске земље посебно је релевантан индекс ERIH Plus (The European Reference Index for the Humanities), који даје јасне класификације научних часописа, премда не пружа темељније библиографске анализе од претходно разматраних библиометријских показатеља (Jokić i Sirotić, 2015). Међународним часописом може се сматрати онај часопис у коме мање од две трећине радова чине радови аутора из исте земље, док су национални часописи они у којима више од две трећине представљају радови аутора из исте земље. Под локалним часописом подразумева се онај у коме су преко две трећине радови аутора из исте установе. Индекс ERIH Plus не укључује локалне часописе.

Налази сциентометријских и библиометријских истраживања, готово без изузетка (према: Ejdus, 2018), потврђују недовољну заступљеност домаћих друштвених и хуманистичких часописа у међународним индексираним базама података. Слични налази о ниској заступљености домаћих академских часописа у пољу ДХН добијају се независно од избора базе података као референтне цитатне или библиографске базе. Међутим, резултати компаративних студија у оквиру којих је испитивана предност три најзаступљеније библиографске и цитатне базе у вредновању научно-истраживачког рада аутора (Web of Science, Scopus, Google Scholar), указују да је примена најселективније базе података међу њима (Web of Science) у значајној мери условљена научном дисциплином, предметом проучавања, језиком на којем су објављени научни радови и географским подручјем из ког долази аутор (Петровић и сар., 2015). Ограничења компаративних студија у овој области проистичу и из чињенице да се у оквиру најучесталијих секундарних извора – цитатних и библиометријских база података – под друштвеним наука подразумевају различите науке, због тзв. проблема нејединствене класификације наука и научних области (Jokić i Lasić-Lazić, 2015; Lazić, 2019).

Присутна су мишљења и оцене да су друштвене науке у Србији, а самим тим и друштвена истраживања, недовољно конкурентни на међународној сцени у односу на европску и светску академску заједницу, због чега велики део

одговорности пада на рачун квалитета домаћег научног издаваштва (Ejdus, 2018; Urošević і Pavlović, 2013). На основу библиометријског извештаја за 2016. годину који је сачинио Математички институт Српске академије наука и уметности (Табела 1), од свих разматраних научних часописа у Србији 292 су из области друштвених и хуманистичких наука (Ejdus, 2018). Такође, од 23 индексирана часописа из Србије у цитатној бази WoS (Web of Science), само три часописа из области ДХН добила су фактор утицајности (IF): два у Social Science Citation Index (у даљем тексту: SSCI) и један у Arts and Humanities Citation Index (у даљем тексту: AHCI). Сличне увиде дају и преостале цитатне базе. Од 74 часописа из Србије индексирана у Scopus бази, само 12 су из области ДХН. Према актуелној категоризацији за 2019. годину двадесет и два домаћа научна часописа су реферисана у WoS-у и у Journal Citation Report-у (JCR), од тога само један часопис (*Психологија*) у друштвеном пољу (http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/01/Kategorizacija-naucnih-casopisa-2019..pdf).

У поређењу са земљама Западног Балкана и осталим земљама тзв. „научне периферије”, Србија знатно заостаје у погледу броја реферисаних домаћих научних часописа у престижним цитатним базама и у погледу броја цитираних радова објављених у домаћим часописима (Ejdus, 2018). Тако, на пример, Хрватска има осам часописа у SSCI, 12 у AHCI и 65 у Scopus бази, док Словенија има седам у SSCI, шест у AHCI и 35 у Scopus бази. Од укупног броја домаћих научних часописа из области ДХН који су обухваћени библиометријском анализом (н = 292), у 47 часописа налазио се бар један рад објављен током 2014. или 2015. године, а који је био цитиран у индексираним часописима у WoS током 2016. године. Премда се бележи благи тренд раста броја цитата радова објављених у домаћим часописима из области друштвених наука који су цитирани у индексираним часописима, та померања су незнатна у поређењу са суседним балканским земљама. Осим тога, утврђено је да домаћи часописи из ове области садрже далеко мање међународних аутора и референци у међународним часописима него што је случај са домаћим часописима из других области (Ejdus, 2018).

Табела 1. Српски академски часописи из области ДХН 2018. године
(Ejdus, 2018: 13)

Област	Академски часописи у Србији	Индексирани у WoS (SSCI & AHCI)	Индексирани у Scopus
Часописи из области ДХН	292	3	10
Интердисциплинарне друштвене науке	14	0	0
Филозофија и теологија	10	0	1
Социологија и демографија	9	0	2
Психологија, педагогија, андрагогија и специјално	25	1	2

Област образовање	Академски часописи у Србији	Индексирани у WoS (SSCI & AHCI)	Индексирани у Scopus
Право и политичке науке	40	0	0
Економија и организационе науке	39	1	3
Спорт	8	0	0
Историја, археологија и етнологија	74	1	1
Језик и књижевност	73	0	1

Иако квантитативни индикатори приказани у Табели 1 указују на веома низак квалитет истраживања у ДХН пољу, не треба их једнозначно тумачити (Ejdus, 2018). Посебно треба бити опрезан у њиховом даљем коришћењу у будућим истраживањима, али и у оквирима креирања образовних и научних политика. „Без познавања динамике развоја одређене дисциплине, специфичности у знанственоме комуницирању, навика у објављивању резултата знанственога рада и понашања у цитирању, тешко да можемо правилно интерпретирати добивене сциентометријске индикаторе" (Jokić, 2006: 99–100). У фокусу теоријских расправа (Vidović, 2016; Ejdus, 2018; Milenković, 2009; Шипка, 2004) посебно су издвојена ограничења библиометријске анализе у евалуацији науке и оцењивању квалитета научних часописа. Фактори утицајности одражавају утицајност часописа, али не и појединачних аутора и радова (Vidović, 2016; Ejdus, 2018), а посебно је дискутабилно њихово довођење у везу са садржајним квалитетом научних радова. У прилог аргументацији о неадекватности оцењивања квалитета учинка ДХН на основу радова објављених у часописима индексираним у WoS-у, наводи се следеће: а) истраживачи у ДХН пољу имају другачије обрасце објављивања јер је примарна циљна група домаћа, а не међународна публика (Vukasović, 2009; Ejdus, 2018; Milenković, 2009); б) објављивање научних радова на матерњим језицима, а не на енглеском језику – језику науке (Ejdus, 2018; Jokić i Lasić-Lazić, 2015); в) приоритет се даје објављивању књига, а не чланака (Ejdus, 2018; Jokić i Lasić-Lazić, 2015; Milenković, 2009); г) чешће се цитирају старији извори, а фактори утицајности су засновани на скорашњим цитатима (Vukasović, 2009; Јокић, 2006); д) често објављивање публикација намењених неакадемској публици, као што су предлози практичних политика, приручници, практикуми, речници итд. (Ejdus, 2018); ђ) извори информација у хуманистичким наукама су и књижевна, уметничка или музичка дела која имају особен начин навођења (Vukasović, 2009). Нека истраживања указују да су часописи друштвених наука, за разлику од часописа хуманистичких наука, отворенији за проблематику која је од међународног интереса (Mañana-Rodríguez & Giménez-Toledo, 2012; Sivertsen & Larsen, 2012; prema: Jokić i Sirotić, 2015), а оријентација истраживања на националне и регионалне теме, карактеристична за земље ван енглеског говорног подручја, имплицира и писање и објављивање научних радова на

националним језицима (Jokić i Sirotić, 2015). Поред претходно наведених аспеката, значајан утицај има и сама тематска занимљивост чланака у научном часопису, методолошки приступ, издаваштво итд. (Jokić i Lasić-Lazić, 2015).

Када су у питању друштвене и хуманистичке науке, присутни су негативни ставови и оштре критике на рачун сциентометријских анализа, тзв. сциентометријске псеудонауке и импликација по друштвено-хуманистичке науке у Србији, пре свега институционалне и људске ресурсе тих наука и друштва уопште (Milenković, 2009). Присутна је тврдња да се „иза све учесталије употребе псеудонаучне сцијентометријске 'евиденције' о наводној глобалној непрепознатљивости, масовној лењости и свеукупној неучинковитости српских друштвено-хуманистичких научника и научница, крије једна опасна а подметнута претпоставка – да ми служимо истим циљевима, имамо исте стилове закључивања, исту методологију истраживања, и исте публике као истраживачи у биомедицинским, техничко-технолошким и природним наукама" (Milenković, 2009: 38).

Претходни преглед указује да не постоје јединствени ставови у погледу интерпретирања резултата библиометријских истраживања о стању академских часописа у пољу ДХН. Нејединствени ставови, више него очигледно, постоје и у погледу концепта квалитета научних часописа и метода вредновања њиховог квалитета. Квалитет и обележја научних часописа предмет су разматрања бројних аутора (Jokić, Zauder, Letina, 2012; Marušić i Marušić, 2015; Urošević i Pavlović, 2013; Шипка, 2004; 2014; 2016). У зависности од перспективе из које се сагледава квалитет научних часописа, говори се о различитим критеријумима квалитета научних часописа. Разлике у обележјима научних часописа у земљама које су научно развијене и у земљама научне периферије приказане су у Табели 2.

Табела 2. Обележја часописа у развијеним земљама и земљама научне периферије
(Marušić i Marušić, 1999; prema: Marušić i Marušić, 2015: 22)

Обележје	Часописи научно развијених земаља	Часописи научне периферије
Финансије	добре или одличне	мале до осредње
Технички услови рада	одлични	често слаби
Индексираност у базама података	стандард	ретко
Претплата на часопис	правило	ретко
Језик	доминантно енглески	национални или слаб енглески
Учесталост излажења	велика	мала (до четири броја годишње)
Број чланака послатих у часопис	велики	мали

Обележје	Часописи научно развијених земаља	Часописи научне периферије
Квалитет аутора/чланака	висок	осредњи до низак
Порекло послатих чланака	међународно	претежно локално
Читаоци	међународни	претежно локални
Стопа одбијања чланака	висока	ниска
Рецензенти	многобројни и међународно признати истраживачи	малобројни и претежно локални истраживачи
Фактор утицајности часописа	висок	низак или не постоји
Видљивост часописа	висока	слаба
Електронско издање	редовно	ретко и недовољно

Урошевић и Павловић (Urošević i Pavlović, 2013) указују на бројне индикаторе ниског квалитета домаћих академских часописа из области друштвених наука као последицу неадекватног система и поступка бодовања научних часописа од стране Матичног одбора за друштвене и хуманистичке науке Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Поменути аутори истичу да домаће академске часописе карактеришу следећи индикатори: ниски стандарди рецензирања научних радова, одсуство слепе рецензије, постојање рецензије која је формалне природе, значајан део научних радова је само дескриптивног карактера, политика објављивања с обзиром на афилијацију, тј. објављивање радова запослених у образовној и/или истраживачкој институцији која је издавач научног часописа), рецензенти су претежно запослени у издавачкој кући итд. Поред наведеног, у одређеним научним часописима су крајње непоуздани подаци о пријему и прихватању рада за објављивање, броју и акдемском статусу рецензената, а присутно је и навођење угледних професора као чланова уредништва који у том раду не учествују ни на који начин итд. (Шипка, 2014). Сличне проблеме у вези са квалитетом домаћих научних часописа деле и земље у региону. Јокић, Заудер и Летина (Jokić, Zauder, Letina, 2012) указују на проблем редовности излажења, квалитета и садржаја часописа у друштвеним и хуманистичким наукама у Републици Хрватској због чега нису заступљени у референтним библиографским и цитатним базама података, а тиме ни видљиви широј научној заједници.

У оквиру једне опсежне компаративне анализе научног учинка Републике Србије у односу на друге земље (трансверзалне варијације) и у односу на учинак Србије претходних година (лонгитудиналне варијације), Шипка (2016) закључује да је пораст (квантитет) научне продукције Србије у WoS-у постигнут на уштрб квалитета. Анализом је обухваћен временски период од 2005. до 2014. године и две компоненте научног учинка: продуктивност и утицајност. Користећи три цитатна показатеља утицајности научног учинка (релативни цитатни индекс, дијахронички импакт и кориговани дијахронички импакт), установљена је евидентна дискрепанца између научне продуктивно-

сти и цитираности у WoS-у. Такве резултате поменути аутор тумачи, пре свега, актуелним стањем друштвених наука, али и законским документима и подзаконским актима у вези са системом вредновања квалитета научних часописа у Републици Србији.

ЗАКОНСКА ЛЕГИСЛАТИВА – ОКВИР АКТУЕЛНОГ СТАЊА НАУЧНИХ ЧАСОПИСА ДРУШТВЕНИХ НАУКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Проблем вредновања квалитета академских часописа у пољу ДХН комплексно је питање и захтева разматрање актуелне законске регулативе која посредно и непосредно регулише ову област. За потребе овог приказа издвојени су посебно законски документи: о научноистраживачком раду (*Закон о научноистраживачкој делатности*, бр. 110/05, 50/06 – исправка, 18/10 и 112/15), начину и поступку вредновања научноистраживачких резултата (*Правилник о поступку, начину вредновања и квантитативном исказивању научноистраживачких резултата истраживача*, бр. 24/2016 и 21/2017), о рангирању, категорисању и уређивању научних часописа (*Акт о уређивању научних часописа* бр. 110-00-17/2009-01 од 9. 7. 2009. године*, Правилник о категоризацији и рангирању научних часописа*, бр. 110-00-28/2016-04) и о поступку избора и напредовања у наставничка звања (*Правилник о начину и поступку заснивања радног односа и стицању звања наставника Универзитета у Крагујевцу – пречишћени текст,* бр. 110-00-28/2016-04 од 9. 1. 2017. године; *Правилник о поступку стицања звања и заснивања радног односа наставника Универзитета у Нишу*, бр. 8/16-01-001/18-008 од 29. 1. 2018. године; *Правилник о начину и поступку стицања звања и заснивања радног односа наставника Универзитета у Новом Саду*, бр. 04-179/7 од 12. 7. 2018. године).

Научноистраживачка делатност истраживача/универзитетских наставника регулисана је одредбама *Закона о научноистраживачкој делатности* (у даљем тексту: *Закон*). Њиме су утврђени критеријуми у вези са планирањем и остваривањем општег интереса у научноистраживачкој делатности, обезбеђивањем квалитета научноистраживачког рада, стицањем звања истраживача и другим релевантним питањима за обављање научноистраживачке делатности.

У оквиру *Правилника о поступку, начину вредновања и квантитативном исказивању научноистраживачких резултата истраживача* (*Службени гласник*, бр. 24/2016 и 21/2017), у области ДХН под међународним научним часописом подразумева се часопис који је реферисан у међународној цитатној бази Journal Citation Repor и Web of Science (SCI, SSCI, AHCI) и у међународној бази SCImago Journal Rank. Према овом правилнику, национални научни часопис није реферисан у наведеним међународним цитатним базама, али испуњава критеријуме дефинисане *Правилником о категоризацији часописа*. Научни часописи су разврставани у 9 категорија (Табела 3).

Табела 3. Категоризација научних часописа у пољу ДХН (*Правилник о поступку, начину вредновања и квантитативном исказивању научноистраживачких резултата истраживача* бр. 24/2016 и 21/2017*)*

Категорија научног часописа	Назив категорије научног часописа	Дефиниција категорије научног часописа
M21a	Међународни часопис изузетних вредности	Часопис који је према IF2 рангиран у JCR у својој области међу првих 10% часописа.
M21	Врхунски међународни часопис	Часопис који је према IF2 рангиран у JCR у својој области међу првих 30% часописа.
M22	Истакнути међународни часопис	Часопис који је према IF2 рангиран у JCR у својој области између првих 30% и 60% часописа.
M23	Међународни часопис	Часопис који се налази на попису JCR, али према IF2 није у својој области рангиран међу првих 60% часописа. У области ДХН часописи који се налазе у WoS-у, а немају IF, као и часописи означени као Q1 SJR.
M24	Национални часопис међународног значаја	Часопис који се према библиометријским показатељима Националног индекса у својој области наука налази у првих 5%, у области ДХН и часописи означени као Q2 и Q3 у SJR.
M51	Врхунски часопис националног значаја	Часопис који се према библиометријским показатељима Националног индекса у својој области наука налази у првих 30%.
M52	Истакнути национални часопис	Часопис који се према библиометријским показатељима Националног индекса у својој области наука налази између првих 30% и 60% часописа.
M53	Национални часопис	Часопис који према библиометријским показатељима Националног индекса у својој области наука није у првих 60% часописа.

Категорија научног часописа	Назив категорије научног часописа	Дефиниција категорије научног часописа
M54	Домаћи новопокренути научни часопис	Часопис који је реферисан у Националном индексу, а који је задовољио захтеве из услова за уређивање.

Овај правилник је значајан јер се њиме ближе одређују начини вредновања квалитета научних резултата и квантитативног исказивања научноистраживачких резултата. За разлику од претходних правилника (из 2008. године и 2015. године), који су претрпели озбиљне критике[3], нови правилник треба да обезбеди адекватне подстицаје истраживачима да објављују у квалитетним међународним часописима у области друштвених наука. То је постигнуто тиме што се на основу актуелног правилника предвиђа следећа квантификација индивидуалних резултата. Наиме, објављивање научног рада у категорији M21a (међународни часопис изузетних вредности) доноси 10 поена, у категорији M21 (врхунски међународни часопис) 8 поена, у врхунском часопису националног значаја (M51) 3 поена, а у истакнутом националном часопису (M52) 1,5 поена. Један научни рад у најбољем међународном часопису мењају четири рада у врхунском часопису националног значаја. Такође, према овом правилнику, вредније је објавити лексикографску јединицу у публикацији међународног значаја (M16 – 2 поена) него научни рад у истакнутом националном часопису. Више него очигледно, нови правилник је усмерен ка међународној академској заједници и вредностима, на уштрб опстанка националних часописа.

У оквиру законске легислативе која се најдиректније односи на рангирање, категорисање и уређивање научних часописа издвајају се: *Акт о уређивању научних часописа* (бр. 110-00-17/2009-01 од 9. 7. 2009. год.) и *Правилник о категоризацији и рангирању научних часописа* (бр. 110-00-28/2016-04).

Актом о уређивању научних часописа (у даљем тексту: *Акт*) утврђују се услови за опремање часописа у целини и чланка као његовог саставног дела, као и садржај документације која се користи у уређивачком раду. Акт првенствено треба да буде у функцији унапређења квалитета домаћих часописа и њиховог укључивања у међународни систем размене научних информација.

[3] Научни домаћи и међународни часописи и остале публикације нису адекватно пондерисани због чега универзитетском наставнику и истраживачу остављају могућност напредовања у виша наставна и/или научна звања кроз објављивање већег броја научних радова у нижерангираним домаћим часописима уместо једног или два рада у престижним међународним часописима (Urošević i Pavlović, 2013). Систем вредновања у Републици Србији подстиче истраживаче да објављују радове у часописима индексираним у WoS-у, независно од њиховог квалитета, због чега се највећи број радова налази у најнижој категорији M23 (Шипка, 2016). Као велики пропуст у законској регулативи издвојено је и дискреционо право матичних научних одбора да одређеним националним научним часописима додељују категорију међународних часописа – M24 (Петровић, 2015).

Правилником о категоризацији и рангирању научних часописа (бр. 110-00-28/2016-04 из 2016. године) утврђују се дефиниције научног часописа, њихово рангирање и категоризација, поступак утврђивања листе категоризације, уређивање и одлагање часописа у Репозиторијум, као и други релевантни елементи. Овај правилник је настао са намером да се превазиђу неспоразуми узроковани ранијим категоризацијама и рангирањем часописа. Категоризација научних часописа, у складу са одредбама правилника, врши се једном годишње, а њихова утицајност се мери просечним бројем цитата примљених током текуће године за радове који су објављени у претходне две године – (IF2). Научни часописи су, сагласно новом правилнику, разврставани у девет категорија (M21a, M21, M22, M23, M24, M51, M52, M53, M54). Правилник предвиђа да научни часописи који буду означени као „суспендован са листе JCR" и као „псеудочасопис" неће бити категоризовани за ту годину.

Пошто се научноистраживачки рад универзитетских наставника, између осталог, вреднује на основу квалитета часописа, то категоризација и рангирање научних часописа одређују референтни оквир за функционисање у научној заједници, а посебно у сегменту стицања звања наставника на универзитетима у Републици Србији. Универзитетски прописи, то јест подзаконска акта о начину и поступку заснивања радног односа и стицању звања наставника ближе утврђују (минималне) услове за стицање звања наставника на универзитету и критеријуме за оцену резултата научноистраживачког рада кандидата за избор у звање наставника. Иако у креирању подзаконских аката универзитети у Републици Србији полазе од исте законске основе, они се значајно разликују у погледу саме процедуре и начина заснивања радног односа, утврђивања минималних критеријума за оцену резултата научноистраживачког рада кандидата за избор у звање наставника (доцент, ванредни професор и редовни професор). Нејединствени услови и критеријуми у стицању наставничких и истраживачких звања истакнути су и у претходним радовима (Bojović i Ilić, 2017). Према универзитетским прописима, у оквиру *Правилника о начину и поступку заснивања радног односа и стицању звања наставника Универзитета*, научни радови се вреднују на основу актуелне категоризације часописа за избор у научноистраживачко звање из *Правилника о поступку и начину вредновања и квантитативном исказивању научноистраживачких резултата истраживача*. При вредновању научних резултата кандидата који се бирају у звања наставника, узима се у обзир импакт фактор (IF) и категорија научног часописа за период од две године пре публиковања, година публиковања и година после публиковања, и то за ону годину која је најповољнија за кандидата, при чему и категорија и импакт фактор (IF) морају бити за исту годину. Часописи из категорија M21-M23 у пољу ДХН изједначени су са часописима са листе престижних светских часописа за поједине научне области, коју утврђује Национални савет за високо образовање, а коју факултет не може проширивати. Чињеница је и да категоризације научних часописа за 2018. и 2019. годину нису биле доступне јавности, због чега су универзитетски наставници објављивали према листама за претходну годину. У међувремену су одређени

академски часописи изгубили категорију и ранг који су имали, а који су се посебно вредновали за избор у звање наставника. Садашња категоризација и рангирање научних часописа за 2019. годину, као и учестало мењање универзитетских прописа који регулишу, пре свега, начин и поступак стицања звања наставника, потврђују одсуство јасне и дугорочне стратегије развоја друштвених наука, а тиме и академских часописа у овој области.

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ И УРЕЂИВАЧКЕ ПОЛИТИКЕ ЧАСОПИСА ДРУШТВЕНИХ НАУКА

Резултати библиометријских и сциентометријских истраживања о академским часописима друштвених и хуманистичких наука, без сумње, представљају значајан оквир за извођење импликација за креирање образовне (научне) и уређивачке политике, независно од ставова које аутори заузимају према њима и спремности креатора политика и доносиоца прописа да их уваже. Последњих година у фокусу разматрања бројних аутора јесу препоруке за креирање образовне политике и уређивачке политике часописа друштвених наука (Urošević i Pavlović, 2013; Петровић, 2015; Шипка, 2016). У оквиру овог поглавља рада приказане су и анализиране досадашње импликације за креирање научне политике и управљачке политике научних часописа, а изведене су и препоруке за даљи развој квалитета академских часописа друштвених наука, а посредно импликације по васпитно-образовну праксу.

Урошевић и Павловић препоруке за унапређивање институционалног дизајна везују за пондерисање бодова за резултате научноистраживачког рада у домаћим и страним часописима, вредновање академских часописа у Србији и критеријуме за избор у звања наставника (Urošević i Pavlović, 2013). С тим у вези сматрају да радови објављени у најпрестижнијим часописима морају бити неколико пута више вредновани од радова објављених у домаћим најпрестижнијим часописима, што би домаћим истраживачима било довољно подстицајно за улагање напора у припремање и објављивање радова у овим часописима. Из тих разлога, ови аутори, предлажу пондере (Табела 4).

Табела 4. Пондери за радове објављене у страним часописима у односу на категорију часописа М51 (Urošević i Pavlović, 2013: 121)

	Часопис	Пондер
1.	Првих 10% са SSCI листе	15
2.	11–38%	10
3.	31–50%	5
4.	Доња половина SSCI листе	2

У вези са вредновањем домаћих научних часописа, Урошевић и Павловић, износе препоруке које подразумевају другачија системска решења и измењене квантитативне исказе вредности часописа: 1) Матични одбор за друштвене науке треба да чине појединци који имају објављене научне публикације у престижним међународним часописима, међународним издавачким кућама и учешће на међународним научним конференцијама; 2) Матични одбор за друштвене науке треба да донесе формалне и критеријуме за процену статуса домаћих научних часописа, као и да критеријуме конкретног вредновања научног часописа учини доступним јавности; 3) критеријум *редовности излажења часописа* треба да буде апсолутан; 4) критеријум *број свезака* треба пондерисати тако да највише поена добија часопис који излази четири пута годишње; 5) критеријум *слепа рецензија* пондерисати тако да се највише поена додељује часопису који има две слепе рецензије; 6) у погледу критеријума *отвореност часописа* највиже поена треба да добију часописи у којима је највише 25% аутора радова из матичне куће; 7) највише поена добија часопис у којем је више од 50% страних аутора и текстова на енглеском језику.

У оквиру избора у наставна звања, Урошевић и Павловић (2013) предлажу да принцип за избор у свако наставно звање буде конкурс за најбољег и најквалификованијег кандидата, а не унапред одабраног. Потребно је организовати наставу на енглеском језику, како би страни професори и студенти учествовали у образовном процесу; прелазак на модерни систем у коме докторанд обавља функцију асистента, а запослење после одбрањеног доктората тражи на другом универзитету и факултету како би се прекинула инцестна веза између ментора и докторанда; избор у звања наставника спроводити на основу међународних конкурса; у формирању плате универзитетских професора подједнако вредновати поред наставног и научни рад (нпр. уколико је наставник склонији научном раду треба мање да предаје, а више да истражује); изборе у наставничка звања вршити према ширим научним областима, а не према предметима итд.

У циљу унапређења стања домаћих научних часописа друштвених и хуманистичких наука Петровић (2015) је предложила следеће измене: већа институционална издвајања финансијских средстава за научна истраживања; финансијска средства за организацију и учешће на међународним научним конференцијама; уместо фаворизовања часописа индексираних у WoS-у потребно је прихватање реномираних међународних часописа изван SSCI листе; увести другачије бодовне вредности за међународне часописе који се налазе на SSCI листе и оне који су реферисани у другим релевантним цитатним и библиографским базама; увођење пондера као показатеља структурних вредности часописа; израчунавање бодовне вредности одређених часописа множењем пондера за одређену категорију часописа са бодовима које носе национални часопис (нпр. часопис са пондером 5 имао би квантитативну вредност 20 итд.); одузимање права матичном одбору при Министарству да верификује одређене домаће часописе као међународне у категорији М20 (статус

часописа искључиво да буде условљен цитатним индексом и фактором утицајности); препорука да матични одбори остварују годишњи увид у рецензије радова (дуплим анонимним рецензијама доделити највише вредности), подстаћи отвореност часописа (наградити бодовно оне часописе у којима је најмање радова аутора запослених у матичној кући, а више радова страних аутора и на неком од светских језика).

На основу изнетих предлога за унапређивање домаћих научних часописа, с једне стране, и измена у актуелном *Правилнику о поступку и начину вредновања и квантитативном исказивању научноистраживачких резултата истраживача*, с друге стране, може се закључити да је један део изнетих препорука само делимично уважен новим правилником, а пре свега прихватање и других цитатних база података у пољу ДХН, али да је значајнији део предлога остао и даље законски нерегулисан или неексплициран. Шипка (2016) сматра да су за развој српске науке неопходне све мере које доносиоци прописа, надлежно министарство и универзитети усмеравају ка квалитативним мерилима у систему научне евалуације, а посебно похваљује усмереност на цитираност аутора, строже критеријуме избора руководилаца научних пројекта и објављивање научних радова у најутицајнијим међународним часописима (М21а). Други закључак који неминовно произилази из претходног приказа јесте чињеница да се садржајно, тј. суштински нису створили адекватни законски и институционални оквири за квалитетан научноистраживачки рад, а тиме и квалитетније домаће издаваштво.

У циљу научног и друштвеног утицаја и ван националних оквира, Ејдус (Ejdus, 2018) сматра да истраживаче из области ДХН треба подстицати да објављују квалитетније научне публикације, а не да теже хиперпродукцији радова који нису препознати као корисни и релевантни извори за међународне ауторе. Сличне ставове заузима и Шипка, истичући да целокупни научноистраживачки рад, саме научне публикације и подаци на којима се оне заснивају морају бити доступни увиду и преиспитивању научне јавности.

Иако су у досадашњим радовима изнесене бројне препоруке које су значајне за креирање и научне политике и управљачке политике часописа, истичемо да је примарно извођење импликација које се тичу научне политике. Мерама научне политике треба интензивирати квалитетна основна, системска, развојна интердисциплинарна, а посебно мултидисциплинарна истраживања у области ДХН, која су од националног и културног значаја и која су усмерена ка иновацијама. Стога је потребно успоставити ефикасан и транспарентан систем управљања науком и вредновања научних пројеката, научноистраживачких резултата и научних часописа у области ДХН и њихово повезивање са иновацијама и образовањем. С обзиром на специфичности и природу друштвених и хуманистичких наука, потребна су већа не само финансијска већ, пре свега, људска улагања у друштвена и хуманистичка истраживања у домену науке и иновација, у успостављању међународне сарадње. У целини, читав систем дру-

штвених наука, истраживања и иновација мора бити успостављен тако да између кључних актера постоји интеракција, а не једносмерна комуникација.

У обликовању уређивачких политика важно је да се узму у обзир и библиометријске анализе академских часописа и индикатори преко којих је вредновани квалитет часописа, као и резултати квалитативних метода вредновања. Пожељно је и да уредници заједно са уредништвом континуирано раде свот анализе о квалитету часописа и на тај начин анализирају његове јаке и слабе стране, препознају ризике и потенцијале за унапређивање квалитета часописа, али и да прате везу између уређивачке политике и праксе вођења часописа. Суштински, то јест садржајно и технички, мора бити видљива уређивачка политика часописа (нпр. које су научне дисциплине покривене часописом, која је научна парадигма или више њих у основи часописа), поступци објављивања, рецензирања, решавања спорних ситуација, политика архивирања поднетих чланака, јасно назначене цитатне и библиографске базе у којима се индексира академски часопис. Пожељно је да академски часописи буду у режиму отвореног приступа како би био омогућен неограничен приступ научним чланцима, док је у циљу повећања међународне видљивости, пожељно да прихваћени радови буду објављени на два језика (матерњем језику и неком од светских језика који је за проблематику релевантан и сл.).

Поред наведених импликација, питање квалитета научних часописа друштвених наука има посредно утицај и на саму васпитно-образовну праксу. Прво, научни часописи друштвених наука представљају значајан извор научно-истраживачких сазнања о друштвеном, културном, економском, образовном контексту једне државе који обликује и усмерава развој васпитно-образовне праксе. Штавише, научна сазнања генерисана у научним часописима треба да укажу на правце даљег педагошког деловања у пракси васпитно-образовног рада и креирању образовне политике. Друго, домаћи научни часописи у друштвеном пољу су незаменљив вид научне едукације будућих наставника и васпитача. Усмереност на националне, културне, економске теме и вредности, инхерентне за домаће академске часописе, помаже будућим наставницима и васпитачима да боље разумеју позицију наставничке/васпитачке професије, односно правни, друштвени и педагошки положај и статус наставника и васпитача у актуелном друштву, што је битна претпоставка за квалитетни васпитни и образовни рад и партиципацију у друштву. Осим тога, будући и актуелни учитељи и васпитачи постављају темеље развоја деце и ученика, а посредно и друштва у целини јер су медијатори између образовних, васпитних, културних и друштвених вредности, с једне стране, и потреба и интересовања деце и ученика, с друге стране.

ЗАКЉУЧАК

За комплетну оцену квалитета домаћих академских часописа у области ДХН потребно је да се користе и квантитативни и квалитативни показатељи јер сваки понаособ указује само на одређена обележја. У вредновању научних часописа прави се дистинкција између две групе метода: квалитативних, тј. метода субјективне процене и квантитативних, то јест библиометријских метода (Шипка, 2014). Разлог шире прихваћености квантитативних метода у односу на квалитативне у вредновању квалитета научног рада и научних часописа заснива се на потенцијалној објективнијој процени података (Jokić i Lasić-Lazić, 2015), будући да је „мерење у форми квантификације иманентно научном методу" (Шипка, 2014: 13). Штавише, ниједан квантитативни индикатор квалитета домаћих научних часописа не сме бити тумачен изван друштвеног, политичког, економског и културног контекста земље у којој се часопис издаје.

Полазно питање – Да ли су академски научни часописи друштвених наука усмерени ка глобалним и/или националним вредностима и интересима? – можемо одговорити на различите начине, у зависности од полазног оквира у коме ову проблематику смештамо. Прво, библиометријска и сциентометријска истраживања указују да су домаћи научни часописи из области ДХН, иако бројни, углавном усмерени на национално и локално тржиште и задовољење националних интереса; значајан број научних публикација који су ретко цитиране (коришћене) у међународним часописима специфичност је домаћег издаваштва у овом научном пољу. Друго, уколико проблемско питање поставимо у контексту актуелне законске регулативе, приметно је да она гравитира ка међународним интересима и вредностима, што је, између осталог, последица започетих процеса интегрисања високошколских установа у јединствен образовни (EHEA) и истраживачки простор Европе (ERA). Уз то, приметна је некореспонденција између законске регулативе и уређивачке политике академских часописа. Штавише, парадоксално је да међу приоритетима институционалних и законодавних оквира, који одређују правце развоја друштвених и хуманистичких наука, не буде унапређивање квалитета домаћих академских часописа како би постали квалитетнији на националном нивоу (чување и неговање националне и културне баштине и њихов даљи развој), а потом и међународно препознатљиви извори научних сазнања, него је приоритет подстицање аутора да најквалитетније научне публикације стварају за међународно тржиште и објављују у најпрестижнијим међународним часописима. Изазови социјалног, економског, политичког, образовног и културног контекста са којима се суочава савремено друштво превазилазе националне и институционалне оквире, оквире појединачних научних дисциплина, те је стога потребна континуирана сарадња истраживача друштвених и хуманистичких наука у оквирима националних граница и њихово повезивање са међународним партнерима и заједницом.

Идентификовани правци развоја домаћих научних часописа друштвених наука у оквирима актуелне образовне политике и уређивачке политике часописа оцењени су као недовољно подстичући, а неретко и неусаглашени са националним и глобалним вредностима. Из тих разлога, сматрамо да је ради даљег унапређења стања и квалитета домаћих научних часописа друштвених наука потребно отпочети са активностима у вези са креирањем научне политике: пре свега, континуираним обезбеђивањем ефикасног и транспарентног система управљања науком и вредновања научних пројеката; потом иницирањем и финансирањем основних, системских, развојно интердисциплинарних и мултидисциплинарних истраживања у области ДХН; и на крају, у успостављању међународне сарадње и квалитетне комуникације између кључних актера у систему друштвених наука и истраживања. Даљи правци развоја уређивачких политика научних часописа треба да интегришу следеће активности: а) креативну синтезу квантитативних и квалитативних метода вредновања академских часописа, поред поступака спољашње евалуације треба афирмисати процесе унутрашње евалуације квалитета академских часописа (нпр. свот анализа); б) суштински, то јест садржајно и технички унапредити уређивачку политику часописа (нпр. које су научне дисциплине покривене часописом, која је научна парадигма у основи часописа, унапређивање поступака објављивања и рецензирања научних радова, решавање спорних ситуација, архивирање поднетих чланака, јасно назначене цитатне и библиографске базе у којима се индексира академски часопис); в) пожељно је да академски часописи буду у режиму отвореног приступа; и г) омогућити публиковање научних радова на два језика.

Литература

Акт о уређивању научних часописа (2009). Службени гласник Републике Србије, бр. 110-00-17/2009-01.

Bojović, Ž. i Ilić, M. (2017). Quality of Scientific Research in the Republic of Serbia's Legislation. In S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger i S. Bratož (eds.): *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu (Perspectives of internationalisation and quality in higher education)* (365–379). Koper: University of Primorska.

Brajenović-Milić, B. (2014). Bibliometrijski pokazatelji znanstvenog odjeka autora i časopisa. *Medicina fluminensis*, 50(4), 425–432.

Vidović, A. (2016). *Citatne baze podataka*. Banja Luka: Panevropski univerzitet „APEIRON".

Vukasović, P. (2009). Isi i analiza citiranosti naučnih časopisa – poreklo, namena i osnovna načela. *Strani pravni život*, 53(1), 211–230. Retrieved Mart 10, 2020 from the World Wide Web https://www.stranipravnizivot.rs/index.php/SPZ/article/view/644.

Ejdus, F. (2018). *Mapiranje i analiza sistema istraživanja u društvenim naukama u Srbiji*. Beograd: Predstavništvo HELVETAS Swiss Intercooperation SRB.

Екснер, А. (2016). *Увод у објављивање научних публикација: претходна искуства, концепти и стратегије*. Београд: Центар за промоцију науке. Retrieved March 12, 2020 from the World Wide Web http://nauka.cpn.rs/.

Закон о научноистраживачкој делатности (2015). Службени гласник РС, бр. 110/05, 50/06 – исправка, 18/10 и 112/15.

Jokić, M. (2006). Scientometrijski pristup znanstvenom radu u polju filozofije. *Prolegomena*, 5(1), 99–110.

Jokić, M., Zauder, K. i Letina, S. (2012). *Karakteristike hrvatske nacionalne međunarodne znanstvene produkcije u društveno-humanističkim znanostima i umjetničkom području za razdoblje 1991–2005.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Jokić, M. i Lasić-Lazić, J. (2015).Vrednovanje znanstvenog rada u području društvenih znanosti na temelju časopisa kao medija znanstvenog komuniciranja. U I. Hebrang Grgić (ur.): *Hrvatski znanstveni časopisi: iskustva, gledišta, mogućnosti* (197–214). Zagreb: Školska knjiga.

Jokić, M. i Sirotić, G. (2015). Znanstvena prepoznatljivost članova uredništava hrvatskih društveno-humanističkih časopisa. *Medijska istraživanja*, 21(1), 5–35.

Lazić, N. (2019). Uloga klasifikacijskoga sustava kod preuzimanja i obrade podataka za bibliometrijska istraživanja. *Hum*, 14(21), 7–20. Retrieved March 10, 2020 from the World Wide Web https://hrcak.srce.hr/230796.

Macan, B. i Petrak, J. (2015). Bibliometrijski pokazatelji za procjenu kvalitete znanstvenih časopisa. U I. Hebrang Grgić (ur.): *Hrvatski znanstveni časopisi: iskustva, gledišta, mogućnosti* (37–53). Zagreb: Školska knjiga.

Marušić, A. i Marušić, M. (2015). Znanstveni časopisi u Hrvatskoj: Teška pitanja na koja nije teško odgovoriti. U I. Hebrang Grgić (ur.): *Hrvatski znanstveni časopisi: iskustva, gledišta, mogućnosti* (15–36). Zagreb: Školska knjiga.

Memišević, H. M. (2016). Izbor časopisa za objavljivanje naučnih radova. *Učenje i nastava*, 2(1), 181–190.

Milenković, M. (2009). O brojanju i merenju (drugih) ljudi (za novac). *Antropologija*, *8*, 33–52.

Mitrović, G. (2013). Zastupljenost hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa u bazama podataka Web of Science i Scopus s osvrtom na društveno himanističke znanosti. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 56(4), 129–144.

Петровић, Р. (2015). Стање и перспективе научних часописа у области друштвено-хуманистичких наука у Србији. У Б. Микановић (ур.), *Стање и перспективе истраживања у хуманистичким и друштвеним наукама*, рад штампан у целини, 13–14. новембар 2015, Бања Лука (421–432). Бања Лука: Филозофски факултет.

Петровић, Р., Јаћимовић, Ј. и Антонић, С. (2015). Web of Science као извор података о вредновању научноистраживачких резултата. *Библиотекар – часопис за теорију и праксу библиотекарства*, 57(1–2), 6–18.

Правилник о категоризацији и рангирању научних часописа, бр. 110-00-28/2016-04 Retrieved March 10, 2020 from the World Wide Web http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/kategorizacija-%C4%8Dasopisa.pdf.

Правилник о поступку, начину вредновања и квантитативном исказивању научноистраживачких резултата истраживача (2017). Службени гласник РС, бр. 24/2016 и 21/2017.

Правилник о начину и поступку заснивања радног односа и стицању звања наставника Универзитета у Крагујевцу – пречишћени текст (2017). Универзитет у Крагујевцу, бр. 110-00-28/2016-04.

Правилник о поступку стицања звања и заснивања радног односа наставника универзитета у Нишу (2018). Универзитет у Нишу, бр. 8/16-01-001/18-008.

Правилник о начину и поступку стицања звања и заснивања радног односа наставника Универзитета у Новом Саду (2018). Универзитет у Новом Саду, бр. 04-179/7.

Urošević, B. i Pavlović, D. (2013). Istraživanja u društvenim naukama u Srbiji posle 1990. godine. *Političke perspektive*, 3(2), 103–128.

Šipka, P. (2001). *Nauka u Srbiji: u susret evaluativnoj državi*. Centar za evaluaciju u obrazovanju i nauci, Elektronski radni dokumenti, ERD 01/01.

Шипка, П. (2004). Вредновање часописа на основу библиометријских показатеља: опис модела и импликације за уређивачки рад. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, posebno izdanje, 38–49.

Шипка, П. (2014). Методи вредновања научних часописа – употреба и злоупотреба. У Љ. Вучковић-Декић (ур.): *Вредновање науке и научника: Монографије научних скупова АМН СЛД*, 5(1) (9–30). Крагујевац – Београд. Факултет медицинских наука – Академија медицинских наука Српског лекарског друштва.

Шипка, П. (2016). Десет година наглог раста српске научне продукције: Али шта је са њеним квалитетом?. У А. Костић (ур.): *Наука: стање, стратегија, перспективе* (33–62). Београд: САНУ.

https://kobson.nb.rs/upload/documents/oNamaPredavanja/PR2013TekstZaDoktorante.pdf.

Marina Ž. Semiz
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

JOURNALS OF SOCIAL SCIENCES IN SERBIA BETWEEN GLOBAL AND NATIONAL INTERESTS

Summary

The paper problematizes the current situation and development perspectives of social science journals in Serbia in the context of global (international) and national interests. Scientific articles in national social science journals are commonly the most prevalent form of dissemination and production of scientific knowledge, standpoints and views, a clear indicator of research excellence of university teachers, as well as the indicator of the quality of scientific journals, and the quality of scientific research in general. Therefore, it is not surprising that national and global interests and values intertwine in the domain of national journals. The reference framework for the analysis of selected issues is placed within the range of existing scientometric and bibliometric research, as well as the legislation referring to scientific research, manner and procedures for the evaluation of research results, and election to academic titles.

The analysis we conducted led to the general conclusion that national social science journals are in a gap between the national and global context. Although their significance is beyond question, by promoting national and cultural values and interests, they exist as insufficiently competitive and globally invisible media for transfer and valorization of scientific knowledge in the academic community. In addition to analyzing the implications of the current education policies, editorial policies of the journals and strategic solutions aimed at raising and evaluating the quality of national social science journals, and integrating them into global information system trends, the paper also proposes potential directions for further development of national social science journals as a prerequisite for raising scientific productivity in the domain of social sciences.

Keywords: *social science journals, bibliometry, scientometry, global interests, national interests.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.203R
УДК 37.018.43:[004+075.2](497.11)"2020"
Стручни чланак
стр. 203–216

Branislav M. Ranđelović[*]
University of Kosovska Mitrovica, Faculty of Teachers Education, Leposavić
Elizabeta Karalić[*]
Institute for Education Quality and Evaluation, Belgrade
Danijela Đukić[*]
Institute for Education Quality and Evaluation, Belgrade

THE DIGITALIZATION OF THE LEARNING PROCESS IN SERBIA DURING THE COVID-19 CRISIS

Abstract: The COVID-19 crisis significantly disturbed the teaching process in Serbia. The subject of this research is the reaction and response of Serbian educational system during this crisis. The aim of this paper is the analysis of modifications of the teaching process and distance learning activities in primary and secondary schools, and teaching using the national public television service. The use of the method of content analysis, legal acts in the field of education adopted during the state of emergency in Serbia, decisions and instructions for the implementation of teaching, the manner of implementation of teaching, as well as the results of research on distance learning were investigated. Measures and activities for improving the digital alternative for future educational practice are proposed.

Keywords: *digitalization, distance learning, online education*.

COVID-19 CRISISAND THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE REPUBLIC OF SERBIA

It was obvious that it will be very difficult to finish the teaching process for the school year, bearing in mind the increasing number of COVID-19 cases in the world and speeading of the virus[1], in January 2020. UNESCO stated that, as of March 12, forty-six countries on five different continents have announced school

[*] branislav.randjelovic@pr.ac.rs
[*] ekaralic@ceo.gov.rs
[*] ddjukic@ceo.gov.rs

[1] World Health Organization: Globally, as of 3:59 pm CEST, 17 August 2020, there havebeen 21,549,706 confirmed cases of COVID-19, including 767,158 deaths, reported to WHO.

closures to contain the spread of COVID-19[2]. Conditions were unusual and irregular and required the Government and the Ministry of Education, Science and Technological Development to make decisions and implement measures.

The Decision of the Government of the Republic of Serbia on the suspension of teaching in higher education institutions, secondary and primary schools and the regular work of preschool education institutions[3], was adopted in accordance with the *Decision on declaring a state of emergency*[4] and the *Decree on measures during a state of emergency*[5] the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. Thus, the entire education system in the country had to react appropriately. Since March 15,2020, direct work with children in preschool institutions, students in all primary and secondary schools, as well as students in institutions of higher education, has been temporarily suspended[6], and distance learning (Imel, 1998) was organized. The Ministry of Education, Science and Technological Development, the Institute for the Improvement of Education and the Institute for Education Quality and Evaluation adopted and started to implement a complex set of activities, consisting of a large number of different programs and digital methods of teaching and learning. Main focuswas on distance learning (Moore et al., 2011). Distance learning is a process where teachers present the teaching content through the application of different methods and strategies and using multimedia and information and communication technologies to provide teaching work with students. It was expected that this type of learning and digital content in teaching process will contribute the most (Mandić et al., 2013). Distance learning is free of spatiotemporal limits and thanks to the expansion of technology, the possibilities for teaching work are challenging, numerous and dynamic.

THE LEGAL BASIS OF DIGITALIZATION OF THE LEARNING PROCESS IN SERBIA

On March 10, 2020 the Government of the Republic of Serbia adopts the *Decision on the declaration of COVID-19 disease caused by infectious virus SARS-*

[2] https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

[3] Decision on suspension of work of pupil and student standard institutions founded by the Republic of Serbia ("Official Gazette of RS", No. 32/2020) and Decision on suspension of teaching in higher education institutions, secondary and primary schools and regular operation of preschool education institutions ("Official Gazette of RS", No. 30/2020).

[4] Decision on declaring a state of emergency "Official Gazette of RS", No. 29 of March 15, 2020.

[5] Date 15.03.2020. yr. The Operational Plan for the Continuation of the Work of Schools in Difficult Conditions was adopted with a distance learning program for primary and secondary school students, which was published on the Ministry's website.

[6] Decision on the suspension of teaching in higher education institutions, secondary and primary schools and the regular work of preschool education institutions ("Official Gazette of the RS", No. 30/2020).

CoV-2 ("Official Gazette of the RS", br. 23/2020). On March 15, the Government additionally adopts the *Decision of the Government of the Republic of Serbia on the suspension of teaching in higher education institutions, secondary and primary schools and the regular work of preschool education institutions* ("*Official Gazette of the RS*", *No. 30/2020*) that proclaims the measure of suspension of teaching in higher education institutions, secondary and primary schools and the regular work of preschool education institutions for as long as the danger of spreading the infectious disease COVID-19 persists. Related to this measure, the Ministry of Education, Science and Technological Development adopted the *Operational plan for the continuation of the work of schools in challenging conditions with a distance learning program for primary and secondary school students*, which was published on the Ministry's official webpage. The Operational plan is based on the Law on the Educational System Foundations, which states that teaching can be performed both as teaching at home and as distance learning.[7]

Operational plan for the continuation of the work of schools is a guide for principals, teaching associates, teachers and homeroom teachers for implementation of educational work by distance learning, which began on March 17, 2020. Depending on the level of education, the following guidelines are provided:

- Educational content for distance learning broadcast on channel of Serbian Radio-Television (RTS channel 3) for primary school students.
- Educational content for distance learning broadcast of RTS Planeta channel of Serbian Radio-Television for secondary school students.
- Online platforms to support distance learning.
- Operational plan for the schools to organize, implement and monitor distance learning.
- Monitoring student progress during the distance learning period.
- Records on the implementation of distance educational activities.
- Additional forms of student support in distance learning.
- Information and communication.

All schools were obliged to place a banner on the school website with a link to the www.rasporednastave.gov.rs website and notifications related to the broadcasting of lectures on RTS. In order to support students in learning, a horizontal exchange between teachers of the same school and between schools was called for, in order to make the highest quality content available to students.

[7] ZOSOV, 2018: 76.

To ensure the continuity of education, UNICEF has provided support to the Ministry of Education through a number of activities. In the field of primary and secondary education, UNICEF assisted teachers in the development of materials broadcast on TV channels and the national online learning platform, and contributed to improving the digital competencies of educators and teachers for organizing distance learning.

NATIONAL TELEVISION AND ONLINE PLATFORMS IN SERVICE OF THE TEACHING PROCESS

At the beginning, the Ministry of Education, Science and Technological Developmentmade an important decision regarding the recording of lectures and teaching content, which would be broadcast on state television. The reaction of the educational system was separate, but so was the courage of a number of teachers, who were brave enough to appear "on stage", speaking in front of audience of millions (around 700.000 students and over 1.000.000 parents/guardiansin Serbia[8]), and started very important work for the future of children in Serbia. Distance learning is not an invention of our time, it has been around since the 18th century and first correspondence schools, through the use of radio and television to multimedia computer systems and interactive television of the 21st century (Moore et al., 2011). Nevertheless, footage from the national television on March 17, 2020, such as the one shown in the Figure 1, will go down in the history of Serbian educational system.

The process of distance teaching was designed in accordance with the possibilities of our educational system, but also with very short time available. However, additional steps and additional activities were necessary to accelerate the implementation of this process. One of them is webpage www.raspored nastave.gov.rs, where all RTS class schedules are available to the students in Serbia.

[8] The website of the Republic Bureau of Statistics of the Republic of Serbia states that it is at the end of the 2018/2019 school year. A total of 524,518 students attended primary school, and 249,455 students attended secondary school.

Fig. 1. The first online class on 17.03.2020.

Therefore, all students, teachers and parents werecontinuously informed about each segment of teaching, which was covered by educational content on state television. The following figure is from the https://www.rasporednastave.gov.rs/ website (see Figure 2) where a schedule of broadcasting educational content for primary and secondary school students on TV channels RTS 2 and RTS 3 was publicly available.

Fig.2. Website with class schedule and timetable

The next Figure 3. is one screenshot from website of the Ministry of Education, Science and Technological Development and it shows a detailed class schedule for the first grade of primary school from March 23rd to March 27, 2020.

Fig. 3. Website of the Ministry of Education, Science, and Technological Development – Contents and details on lectures

Teachers have had the opportunity to work directly with children, using other digital media (Randjelovic et al., 2019), e.g. the national platform for online learning www.mojaskola.gov.rs (see Figure 4). They could use some televised contents, but also teach contents that weren't sufficiently covered on the television.

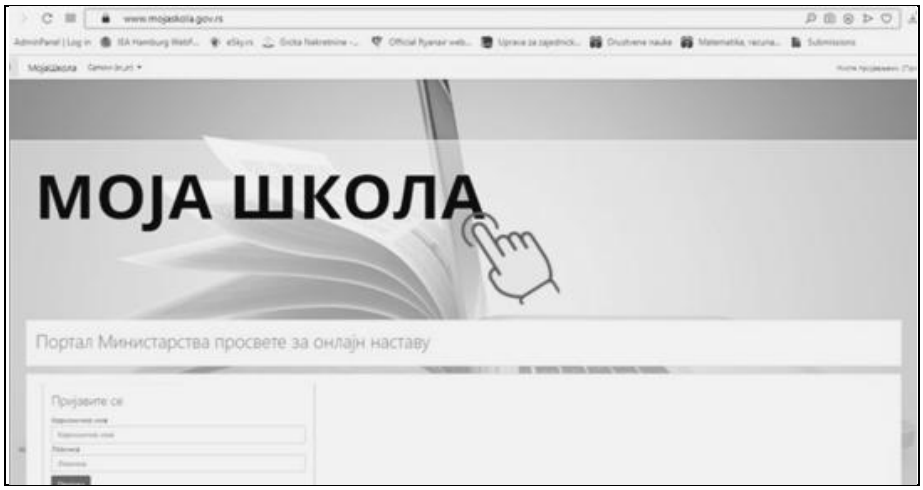


Fig. 4. National online learning web-platform www.mojaskola.gov.rs

The interactivity in teachingwas additionally encouraged by the establishment of the national platform for online learning www.mojaskola.gov.rs. Interactivity was stimulated through tests on the portal, and thus also contributed to the self-regulation process in learning. The website www.mojaskola.gov.rs also contains various recommendations for online communication between teachers and students.

A learning management system “Moja skola” (*My School*), based on Moodle (see Figure 5), has also been installed, and managed by the Ministry of Education, Science and Technological Development. Digital content on the portal was additionally contributed by general education and subject teachers, employed in primary and secondary schools, whoprepared and submitted testson a volunteer basis.

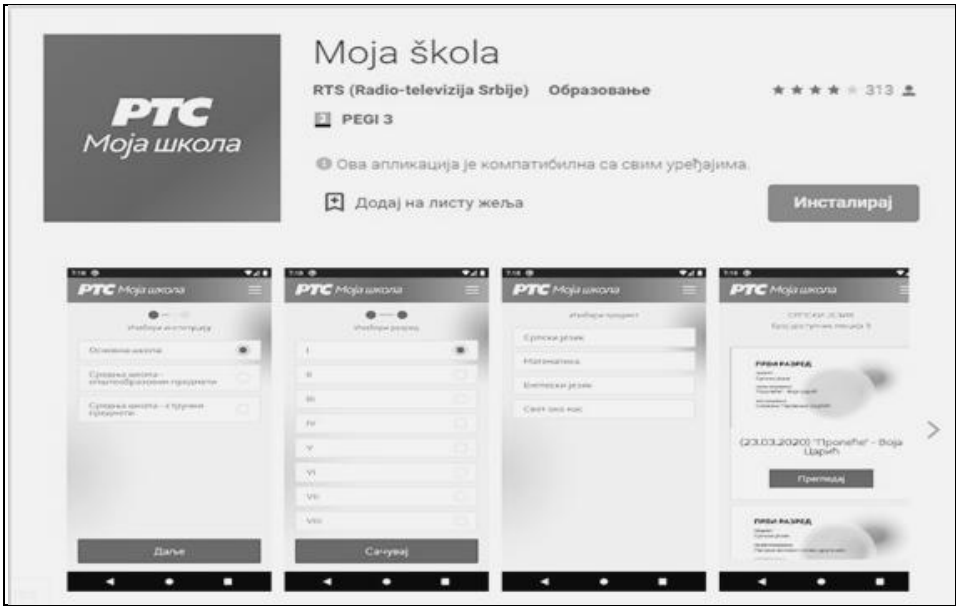


Fig. 5. Free Android application “*RTS Mojaskola*” *available on Google Play Store*

These tests were then placed on a platform. Professional societies made their contribution delegating teachers for cooperation, and thus contributing to the sustainability.

Educational contents were broadcasted on TV channels, and they were also available through the free application “RTS Mojaskola” for mobile phones and tablets (see Figure 6).

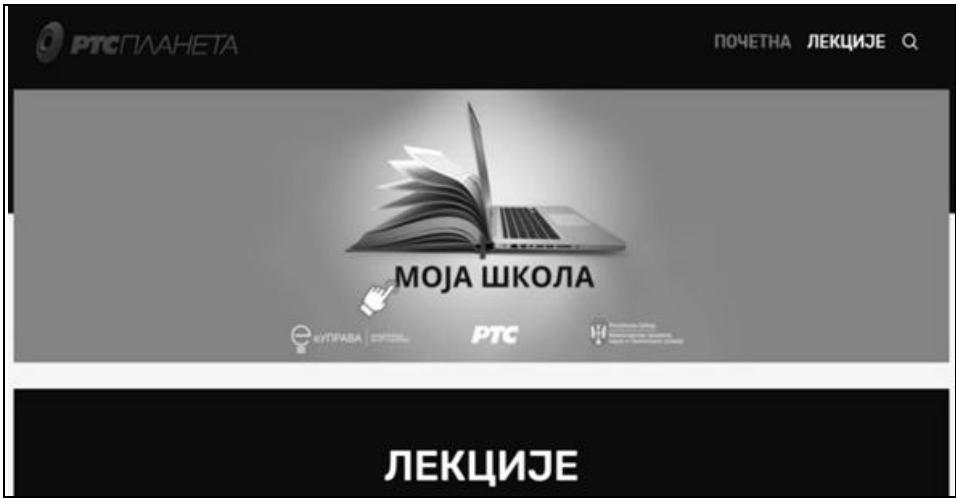


Fig. 6. Multimedia website https://mojaskola.rtsplaneta.rs with teaching materials

Some kind of digital archive of all broadcasted content and teaching materials, on multimedia platform (*https://mojaskola.rtsplaneta.rs*) is a form of additional support for students.

At the same time, an intensive preparation of teachers was carried out, with aim to educate them on how to prepare educational materialsat home. UNICEF Serbia procured and donated a number of licenses for "Camtasia"[9], software for recording and preparing teaching materials at home and, as of early days of April, home prepared materials started to be broadcast on television.

COMMUNICATION AND COOPERATION BETWEEN TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS

During the distance learning process, it was necessary for teachers to communicate almost daily with their students and student's parents. The teachers were obliged, in cooperation with homeroom teachers, to give students additional learning instructions after the content was broadcasted on RTS channels (additional presentations or practice problems in workbooks, homework essays, analyses, presentations, illustations, drawings, reports on mini-projects etc.). Students were encouraged to send homeworks to their teachers, but teachers were expected to discuss with the students and parents other procedural and technical details

[9] UNICEF, 2020: 5.

necessary for the teaching process. There are various free web-platforms for this purpose (Zoom, Skype, Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom…)[10]. Additionally, there were applications and social networks (Facebook, Messenger, Viber, WhatsApp…), and e-mail. In retrospect, we can now say that, Viber application, Zoom platform and e-mail were definitely the most frequently used.[11]

The main purpose of Zoom application is online meetings and is available for free. Thanks to the Viber company, using the Viber application and the Viber Community service was enabled, providing better group communication and information exchange, which was extremely useful in those specific circumstances. E-mail communication was also very effective for sending various files, homework, as well as for other forms of communication within groups with a finite number of users. Many teachers used e-mail groups for communication with students and parents.

Another application improved communication, and that is, so called, electronicrecord book ("esDnevnik"). The project of electronic record book implementation began with a pilot project in 2017/2018. school year. During the 2018/2019. school year, all schools participated in the main project.[12] Now it has a significant role. After its upgrade and improvement of itsfunctionality for formative monitoring and evaluation of students in the "esDnevnik", from 02.04.2020. parents wereable to follow all the formative grades of students (https://moj.esdnevnik.rs/).

The COVID-19 crisis has led to new forms of evaluating students' educational achievements. The Ministry of Education, Science and Technological Development, the Institute for Education Quality and Evaluation, the Office for IT and Electronic Administration and the "Comtrade" company provided additional support to students, teachers and schools with standardized tests in an online environment. The "Self-assessment of Knowledge 2020" test is the first online test in the Republic of Serbia for a whole generation of primary school 8th graders. Tests for self-assessment of knowledge are designed so that students have the opportunity to test their knowledge two months before the final exam at the end of primary education by taking three tests that include a total of sevensubjects (Serbian or other mother tongue, mathematics, physics, geography, history, chemistry and biology). In this way, it was possible to develop self-regulated learning, above all through the self-assessment of current level of students' knowledge and planning the next steps in learning.

In addition to self-assessment of knowledge, students had access to tests and test solutions from previous final exams on the website www.mojaucionica.gov.rs as a form of support for the exit examination by distance learning.

[10] https://www.danas.rs/drustvo/skoro-60-odsto-djaka-nije-gledalo-tv-casove/

[11] The results of a survey of 15,000 teachers on the realization of the educational process through distance learning have been published on the website of the Institute for the Advancement of Education and Upbringing. VIBER was used by 37.5% of the surveyed teachers (http://www.komocetis.f.bg.ac.rs/projekat.php?p=115).

[12] http://www.mpn.gov.rs/elektronski-dnevnik-esdnevnik/

VULNERABLE GROUPS AND DISTANCE LEARNING

In order to monitor the inclusion of students from vulnerable groups in those specific circumstances, a study entitled "Monitoring the manner of participation and learning process of students from vulnerable groups during the implementation of educational work through distance learning" was performed. For research purposes, the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia and UNICEF Serbia prepared additional questionnaire, which was also distributed to all public schools in Serbia. The Institute of Psychology was entrusted with the analysis and interpretation of the collected data.[13]

Of the 1753 institutions to which the questionnaire was sent, 1672 completed it. The obtained data refer to 746,467 students enrolled in the 2019/2020 school year, which is 93% of allenrolled students. Schools are divided into three groups: primary schools, secondary schools andschools for education of students with disabilities. In primary and secondary schools, the coverage of students with distance learning is 99%, and in schools for education of students with disabilities the coverageis 93%. This applies both to watching TV lectures and using online learning platforms, as well as using alternative forms of distance learning. However, there are big differences between the types of schools regarding their involvement in distance learning, as well as in terms of their dominant communication channels. TV lectures were mostly watched by primary school students, followed by almost two thirdshigh school students and about a quarter of students enrolled in schools for education of students withdisabilities. On the other hand, online learning platforms were used by almost all high school students, 85% of primary school students, and onlyslightly more than a half of students from schools for the education of students with disabilities. The lower usage of TV and online teaching in schools for students with disabilities was bridged by greater reliance on alternative forms of support, where almost every third student was educated in this alternative way. Research has shown that the biggest challenges in the implementation of distance learning for primary and secondary school students were technical resources (unavailability of Internet, lack of a suitable device), but also the lack of parental support.

The Institute for Pedagogical Research conducted two research projects related to distance learning and mental health of children and youth during the pandemic. The aim of the first project was to describe and understand the dynamics of distance learning process from the perspective of various participants in the educational system. The aim of the second research was to examine the fears and behaviors of parents and their children during the pandemic.

[13] Monitoring the methods of participation and learning process of students from vulnerable groups during the implementation of educational work through distance learning [in Serbian] 2020: 2.

The Teachers' Union of the Republic of Serbia conducted a research "Experiences and attitudes of employees in primary schools towards implementation of online teaching". The research was conducted between May and June 2020, with the aim of collecting the views and experiences of homeroom and subject teachers in primary schools on the implementation of online education, i.e. distance learning. Prior to the proclamation of state of emergency, only 57 teachers had taught in this way.

Regarding methods of conducting distance learning, the most used tools and platforms are Viber Community (347 respondents) and Google Classroom (243 respondents), while others were used to a lesser extent. Survey respondents stated that the most common difficulty was students' lack of independence in their work, lack of internet and necessary technical conditions for students, parents' lack of competency, irresponsibility and disinterest, insufficient students' digital competencies, difficulty in reviewing papers in an electronic form, lack of direct communication and lack of feedback follow-up from students.

OMC Survey on online and distance learning was conducted throughout Europe from April 9th to May 10th 2020 and surveyed 4,859 respondents, of whom 86% were teachers and school principals. Respondents believe that online learning will probably become, in some way, an integral part of regular teaching. For two-thirds of respondents, school closures led to their first experience with online teaching, which was both positive and challenging. As the most pleasant surprise from online teaching, 38% of respondents state innovations (freedom to experiment with teaching practice), then flexibility, broad range of digital tools, accessibility of platforms, materials and resources, and increased autonomy and motivation among students. Fewer respondents chose the engagement and enjoyment of the students as a pleasant surprise from online teaching. The most frequently mentioned challenge / problem in this new situation was the accessibility of technology (computers, software, stable internet connection, etc.), either for student or teacher. Another challenge was the increased workload, stress, student support, student motivation and social inclusion of vulnerable students in the online teaching process. Respondents also stated that they encountered problems of monitoring student achievement and difficulties in communicating with students.

Establishing a quality system is essential in current circumstances. The Institute for Education Quality and Evaluation,in cooperation with the Ministry of Education, Science and Technological Development has prepared a framework for assessing the capacity of primary and secondary schools to organize distance education in case of suspension of direct work with students[14], to be a starting point for defining the quality standards of the educational institutions' work, and to help create indications for monitoring and evaluation of the schools' work, as well as making recommendations for educational policies. Ministry of Education also

[14] https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2020/08/Okvir-obrazovanje-na-daljinu-082020.pdf.

reacted, by publishing documents, rules and procedures about quality of distance learning education in primary schools.[15] The analysis of indicators for monitoring and evaluating the work of schools during the COVID-19 crisis will be the subject of future research.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS FOR PRACTICE

This paper deals with the response and reaction of the educational system of the Republic of Serbia to the COVID-19 crisis, regarding teaching and distance learning activities in primary and secondary schools. Lectures broadcast via public television service were evaluated, and other services used in the function of distance learning. Based on this consideration, we can conclude that:

The Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia reacted to the COVID-19 crisis in a satisfactory manner at the very beginning of the crisis, by switching to distance learning. The system did notallow children in primary and secondary schools to waste time and miss out on lessons. Teaching using public television service started immediately and it quickly reached a significant level of quality.

The Ministry opened the information channels between students, teachers and parents, as well as parents and the educational system itself, on the official website www.mpn.gov.rs, then on the website www.rasporednastave.gov.rs;

Web portals www.mojaskola.gov.rs, www.mojaskola.rtsplaneta.rs and the Android application *MojaSkola* additionaly contributed to the quality of distance learning. It is expected that those portals will continue to work and offer appropriate learning contents, so it will be some kind of an open digital alternative for our education.

Communication between students and teachers reached a much higher level, especially thanks to web portals and platforms, as well as social networks of a general type and other ways of communication based on modern technologies. Professional development of teachers should be oriented to encourage them to adopt and maintain these ways of communication even in regular circumstances.

Some IT companies made significant impact in this process, offering their hardware and human resources available to the educational system of the Republic of Serbia. We should hope that other domestic or foreign companies in Serbia will demonstrate their corporate responsibility and put additional effort and funds into the educational sector, where concrete results can be seen very quickly.

[15] https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-uslovi-kvalitet-nastave-na-daljinu-za-osnovne-skole.html.

Based on the decision makers' priorities, we suggest that a new strategy in this field should be developed in the forthcoming period, according to the following seven important factors:

(a) reliable communication infrastructure,

(b) suitable digital learning resources,

(c) web based user-friendly learning tools,

(d) contemporary and more effective learning methods,

(e) teachers organizations,

(f) effective support services for teachers and learners,

(g) close cooperation between the Government, enterprises and schools.

In hope that distance learning will be further more integrated, evaluated, and improved in the educational system of Serbia, our work provides suggestions for future teaching practice, in addition to a systematic overview of previous activities and results of distance learning.

References

Börje Holmberg (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Arbeitsstelle Fernstudienforschung*, part 11.

Imel, S. (1998). *Myths and realities of distance learning*. Columbus. Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education/ Ohio State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED 414 446).

Law on the Basics of the Education System (*Official Gazette of RS*, No. 88/2017, 27/2018 – other law, 10/2019, 27/2018 – other law and 6/2020).

Mandić, D. & Ristic, M. (2006). *WEB portals and distance education in the function of raising the quality of teaching*. Beograf: Mediagraf.

Mandic, D. & Mandic, A. (2013). Innovations in Modern Education and Teachers Competences. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 1(1), 70–88.

Moore, J. L., Dicskon-Deane, C. & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.

Praćenje načina učešća i procesa učenja učenika iz osetljivih grupa tokom ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu, izveštaj na osnovu istraživačkih nalaza (2020). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS – UNICEF – Institut za Psihologiju.

Randjelovic, B., Stanojevic, D. & Minic, S. (2019). Analysis of framework of digital competences for teachers in Serbia and teachers in European Union. In *Lecture on Sci. Conf. Inovative approach to education: situation, dilemas and perspectives*, Proc. of Papers, May 31, 2019, University of Kosovska Mitrovica, Faculty of Teacher Education, Leposavic, 35–43.

Report about distance education in Republic of Serbiain emergency state (2020). Ministary of Educaton Science and Technological Development of Republic of Serbia.

Republic Statistical Office of the Republic of Serbia. Retrieved August 17, 2020 from the World Wide Web https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/obrazovanje/.

Results of the research "Experiences and attitudes of employees in primary schools on the implementation of online teaching" (2020). Teachers' Union of the Republic of Serbia. Retrieved August 17, 2020 from the World Wide Web https://www.surs.org.rs/images/dokumenti/2020/08/Iskustva%20i%20stavovi%20zaposlenih%20u%20OS%20o%20realizaciji%20online%20nastave-rezultati.pdf.

UNICEF (2020). *UNICEF's response to the COVID-19 pandemic in Serbia*.

World Health Organization, *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. Data last updated: 2020/8/17, 3:59 pm CEST (taken 17.08.2020. at 19.13)

Бранислав М. Ранђеловић
Универзитет у Косовској Митровици, Учитељски факултет, Лепосавић
Елизабета Каралић
Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд
Данијела Ђукић
Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд

ДИГИТАЛИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАНОГ ПРОЦЕСА У СРБИЈИ ТОКОМ COVID-19 КРИЗЕ

Резиме

Криза COVID-19 значајно је пореметила наставни процес у Србији. Предмет овог истраживања је реакција и одговор српског образовног система током ове кризе. Циљ овог рада је анализа модификација наставног процеса и активности учења на даљину у основним и средњим школама и настава преко националног сервиса јавне телевизије. Методом анализе садржаја истражени су законски акти у области образовања донети током ванредног стања у Србији, одлуке и упутства за спровођење наставе, начин извођења наставе, као и резултати истраживања о учењу на даљину. Предложене су мере и активности за унапређивање дигиталне алтернативе за будућу образовну праксу.

Кључне речи: *дигитализација, учење на даљину, настава на РТС.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.217K
УДК 37.018.3
Прегледни научни чланак
стр. 217–230

Милан С. Комненовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПРОБЛЕМИ ДЕФИНИСАЊА ПРЕДМЕТА ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ[**]

Апстракт: У раду смо се бавили проблемом дефинисања педагошке дисциплине која изучава васпитање у институционалном смештају. Домска педагогија се најчешће на нашим просторима препознаје као део педагошке науке који изучава превасходно васпитање и образовања у оквиру интернатског смештаја ученика основних и средњих школа, док смо анализом радова о домској педагогији увидели да се предмет домске педагогије дефинише много шире. У раду се образлажу три узрочно-последична проблема која, по нама, чине основну препреку у дефинисању домске педагогије као научне дисциплине. Циљ рада је утврђивање теоријског концепта домске педагогије, односно анализа теоријских основа на којима почивају ставови домаћих аутора о предмету изучавања домске педагогије. Поред тога, у раду ћемо представити проблеме са којима се сусрећемо у дефинисању домске педагогије као засебне области научног сазнања у оквиру педагогије, као и основне проблеме у дефинисању професије васпитача у домовима ученика. На крају рада, представићемо теоријски концепт који би могао да одговори на проблеме у вези са дефинисањем предмета домске педагогије. Будући да већина аутора дефинише домску педагогију као дисциплину која се бави изучавањем васпитања у оквиру институционалног смештаја, у овом раду се бавимо сегментом домске педагогије која испитује проблем средњошколског васпитања и образовања, односно дома ученика средњих школа.

Кључне речи: *домска педагогија, теоријски оквир дисциплине, дом ученика, интернат.*

[*] milankomnenovic92@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.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Систем васпитања и образовања у Србији обухвата предшколско, основно, средње и високо образовање. Поред предшколских, основношколских, средњошколских и високошколских установа, у образовном систему постоје установе које реализују непосредни васпитно-образовни рад са децом (најчешће[1]) средњошколског узраста. Учестали називи за ове установе код нас су домови ученика, ученички домови, интернати. Постоје разлике између интерната и домова ученика – интернатски смештај је везан за одређени тип стручне школе у коме су смештени ученици те школе (на пример, пољопривредна школа, медицинска школа и др.), док се у ученичким домовима смештају ученици који похађају различите средње школе у граду у коме је дом. Дакле, домови ученика представљају васпитно-образовну институцију у којој су смештени ученици који се школују и живе ван свог места боравка, односно изван родитељског дома. Домови ученика (и интернати) реализују васпитно-образовни рад са ученицима по одређеном васпитном програму и плану активности, док се научна дисциплина која истражује проблеме васпитног рада у оквиру институционалног смештаја назива домска педагогија.

ПРОБЛЕМИ У ДЕФИНИСАЊУ ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Домска педагогија је педагошка дисциплина чији је предмет истраживања васпитање и образовање у ученичким домовима (Јешић, 2009). Ова дисциплина проучава теоријске аспекте домског васпитања, анализира резултате педагошког рада у домовима ученика и препоручује мере за побољшање васпитно-образовног рада. Домска педагогија проучава васпитно-образовну средину ученичког дома са свим карактеристикама специфичног институционалног васпитног рада, односима међу чиниоцима и учесницима домског васпитања, утицајем домске средине на ученичка постигнућа у области васпитања и образовања (Јешић, 2009; Комненовић, 2018; Rosić, 2001; 2007).

Поједини аутори наглашавају како домска педагогија представља сегмент педагошке науке који није довољно теоријски утемељен и емпиријски истражен (Vukasović, 2001; Јешић, 2008; Kolesarić, 2019; Martin et al., 2014; Martin et al., 2015; Rosić, 2007; Ćuk, 2012; Филиповић и Беновић, 2019). Поред тога, аутори који су се бавили истраживањем домског васпитања нису потпуно сагласни у одређивању домске педагогије као педагошке дисциплине. Сматрамо да за то постоји више разлога, док су, по нашем мишљењу, три кључна

[1] Постоје, такође, и основне школе са домом ученика.

узрочно-последична разлога зашто домска педагогија као научна дисциплина није у довољној мери одређена:

1) Неусаглашени ставови аутора о томе који облици институционалног васпитања спадају у предмет изучавања дисциплине домске педагогије;

2) Мали број теоријских разматрања која описују и конституишу домску педагогију и теоријских радова чији је предмет изучавања домско васпитање;

3) Проблеми дефинисања професије *васпитач у дому*.

Будући да већина аутора дефинише домску педагогију као дисциплину која се бави изучавањем васпитања у оквиру институционалног смештаја, у овом раду се бавимо сегментом домске педагогије који испитује проблем средњошколског васпитања и образовања, односно дома ученика средњих школа.

Неусаглашени ставови о предмету домске педагогије

Иако домови ученика и школе са интернатом нису новина у светском васпитању и образовању – први интернати се оснивају још са првим школама у Вавилону (Klapan, 1996) – теоријски аспект овог васпитно-образовног поља није се развио у довољној мери (Rosić, 2007). Развијање свести о домској педагогији на нашим просторима почиње 70-их година XX века, када се објављује превод књиге аутора Отоа Вилферта (Wilfert, 1971). Две године касније, Заједница домова СР Србије објављује монографију групе аутора под називом *Васпитни рад у домовима: прилози домској педагогији* (Франковић и сар., 1973). У поменутим делима, проблем домске педагогије поставља се широко и без конкретних упутстава или програма васпитног рада у средњошколском дому – први програм васпитног рада у домовима ученика настаје 24 година касније (1997. године), иако је већ постојао велики број ученичких домова и школа са интернатом.

Аутори из нашег региона различито дефинишу домску педагогију као део педагошке науке. Када је у питању развој домске педагогије као научне дисциплине у нашем региону, можемо рећи да је највећи допринос дао Владимир Росић са 6 монографских издања и више од 20 чланака објављених у научним часописима и зборницима који се тичу домске педагогије и васпитања у дому ученика (*prof. dr. sc. Vladimir Rosić,* 2011). У својим радовима, професор Росић дефинише домску педагогију као део опште педагогије чији су циљеви истраживања и проучавања васпитање у домским установама, односно ова дисциплина осмишљава васпитни процес у специфичној средини ван родитељског окружења. Росић за предмет домске педагогије одређује васпитање у домовима које се реализује у домовима за децу без родитељског старања, ученичким домовима, студентским домовима, домовима за одрасле и „другим облицима и моделима домског васпитања у саставу васпитања и образовања и изван њега” (Rosić, 2001: 44). Овако постављен предмет наводи

на закључак да се домска педагогија бави сваким типом резиденцијалног смештаја, без обзира на то која је иницијална намена те установе (образовна, васпитна, медицинска, корективна, социјално-заштитна) и која је узрасна старост корисника установе (основношколски дом, средњошколски дом, студентски дом, геронтолошки центар). Оријентацију у дефинисању домске педагогије сличну Росићевој имају и Мушановић и Лукаш (Mušanović i Lukaš; према: Kolesarić, 2019), који истичу да домска педагогија припада делу педагошке науке који изучава институционално васпитање и образовање. Са друге стране, Хрватић (Hrvatić, 2002) одређује домску педагогију као педагошку дисциплину у којој пракса претходи теоријском утемељењу. Аутор истиче да се домска педагогија бави проучавањем васпитно-образовног рада у домовима ученика, наглашавајући њену предметно-методолошку утемељеност и иманентну интердисциплинарност.

Када је реч о ауторима из Србије, више аутора је писало радове како монографског типа, тако и у облику научних радова, који су обрађивали тему домске педагогије, односно интернатског васпитања у оквиру средњошколског образовања (Грандић и Летић, 2008; 2010; Грандић и Стипић, 2010; Трнавац 2005а, 2005б)[2]. Како се Росић највише бавио питањем домске педагогије у Хрватској, тако можемо рећи да се овом дисциплином у Србији највише бавио професор Драган Јешић с неколико објављених монографија о домској педагогији (2008; 2009; 2013) и научних чланака (2007; 2011; 2012). Јешић (2009) домску педагогију посматра као дисциплину шире педагошке науке, јер су предмет, циљеви и методе у највећој мери заједнички. Аутор наводи да се домска педагогија надовезује и ослања на опште законитости педагогије, примењујући их на начин који је адекватан за специфичну средину и услове попут домског смештаја. Поред опште педагогије, Јешић истиче да је домска педагогија природно повезана са породичном педагогијом јер је домско васпитање наставак породичног васпитања. Дакле, у дефинисању граница домске педагогије у Јешићевим радовима не истиче се директно да се она бави искључиво смештајем намењеним ученицима средњих школа који се школују ван места боравка, али из његове анализе повезаности домске педагогије са другим педагошким дисциплинама, можемо увидети да аутор првобитно истиче област средњошколског васпитања и образовања (Јешић, 2009).

Постојећа теоријска основа домске педагогије

Оно што можемо да претпоставимо је да неусаглашен став аутора о томе који облици институционалног васпитања спадају у предмет истраживања домске педагогије (а који облици су примарни предмети изучавања других наука), имплицира и недостатак јасног теоријског утемељења домске педаго-

[2] Наведене референце не представљају све радове о васпитању у домовима код нас, него чине само део научне грађе о овој теми.

гије као научне педагошке дисциплине. Такође, из недостатка јасне теоријске основе дисциплине, проблем се надовезује и на неједнако третирање домске педагогије у односу на остале педагошке дисциплине – овај сегмент педагошке праксе више је посматран као „помоћна” дисциплина, више као стручна него научна област (Hrvatić, 2002). Сви горе наведени проблеми резултирали су малим бројем радова и истраживања о домској педагогији, док су радови који су описивали овај васпитно-образовни сегмент окарактерисани као стручни (практични) и у великој мери остајали на дескриптивном нивоу (Hrvatić, 2002). Из свега горе наведеног као проблем можемо разумети зашто постоји недостатак теоријских радова из области чији се предмет истраживања умногоме граничи и поклапа са другим дисциплинама и наукама.

Када је у питању теоријска потпора у истраживању интернатског васпитања, Росић (Rosić, 2007) и Хрватић (Hrvatić, 2002) се у својим радовима ослањају на модел институционале организације васпитног рада који су креирали Хансен (Hansen, 1988) и Фулчер (Fulcher, 1996). Хансенов модел институционалног васпитања развија се помоћу четири категорије и њиховог међусобног односа: планирање, непосредан рад са децом, индиректан рад, административни послови (Hrvatić, 1988). Фулчеров модел базира се на дванаест варијабли које су по њему кључне за квалитетнији рад у оквиру домског васпитања. Неке од њих су: социјална политика, услови живота у дому, број и адекватно обучено особље, начини провођења времена и активности, цена смештаја, пријем и отпуст деце, друштвене навике и санкције (Fulcher, 1996). Овде нисмо целокупно представили поменуте моделе, јер сматрамо да бисмо тиме превазишли опсег и циљ овог рада. Важно је напоменути, што се уједно може закључити из представљања ових модела, проблем перспективе домске педагогије која истражује област средњошколског васпитања и образовања. Наиме, поменути модели креирани су и намењени институционалном васпитању које нема директне везе са редовним васпитно-образовним процесом. Ови модели више се тичу области истраживања специјалне едукације, социјалне педагогије, рехабилитације, ресоцијализације малолетника и сл.

Из представљања двеју теорија институционалног васпитања на који се аутори Росић и Хрватић позивају, намеће се питање колико поменуте теорије могу адекватно да одговоре на питања (и задатке) које произлазе из толико широког опсега предмета истраживања. Тачније, колико ове теорије могу да поткрепе теоријску основу и истраживања домске педагогије у сегменту средњошколског васпитања и образовања и какав и у којој мери утицај тако постављени предмет домске педагогије има у њеном одређивању и конституисању као педагошке дисциплине. Јасно одређивање предмета и издвајање у односу на предмете других дисциплина и изграђени фонд знања свакако су међу основним условима за правилно конституисање посебне научне дисциплине као и њене научне области (Антонијевић, 2014; Коцић, 2004).

Проблеми дефинисања професије васпитач у дому

На крају треба напоменути и то да сви у раду наведени проблеми у великој мери утичу и на професију васпитача у домовима, као и на њихово адекватно и квалитетно академско образовање. Наиме, у пракси није реткост да се на радном месту васпитача у дому налази лице чија вокација не припада сегменту педагошко-психолошких наука, чак ни друштвено-хуманистичком пољу. Такође, законодавац прави разлику у тумачењу између (самосталних) домова ученика и домова који су у склопу школе (интернат), тако да ове две институције имају два различита основна (кровна) закона, што даље утиче на подзаконске процедуре. Закон не прави разлику ни у називу професије, тако да се васпитачи у домовима и васпитачи у предшколским установама називају истим именом иако је реч о различитим сегментима васпитно-образовног система (Филиповић и Беновић 2019). Када је у питању високошколско образовање васпитача у дому (ученика средњих школа), овај образовни про-фил се реализује на три високошколске установе, од тога је један образовни профил на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, где се студенти школују на основним и мастер академским студијама, док се остала два студијска програма реализују на академијама струковних студија у Крушевцу и Бујановцу. Како би се подигла општа свест о занимању домског васпитача, важно је перманентно унапређивати студијске програме за образовање васпитача у домовима и радити на запошљавању адекватног васпитачког кадра у домовима.

ПРЕДЛОГ ТЕОРИЈСКОГ ОКВИРА ЗА МОГУЋЕ ДЕФИНИСАЊЕ ПРЕДМЕТА ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

На основу представљених узрочно-последичних проблема, очигледно је да се домска педагогија сусреће са отвореним питањима која јој не дозвољавају да се у адекватној мери конституише као педагошка дисциплина. Неусаглашени ставови аутора о опсегу домске педагогије у изучавању васпитања у институционалном смештају чине први проблем у дефинисању домске педагогије као дисциплине и у њеном разграничавању са осталим дисциплинама у оквиру педагогије и других наука. Други проблем проистиче из претходног и у вези је с недостатком адекватног теоријског разматрања које би поткрепило све процесе који постоје у васпитно-образовном процесу институционалног смештаја, који је дефинисан као предмет истраживања домске педагогије. Трећи проблем, настао из претходна два, тиче се професионалног и практичног сегмента домске педагогије, односно васпитача који представљају носиоце васпитног рада. Дефинисање професије васпитача у дому чини крајњи проблем теоријских недостатака домске педагогије будући да се дефиниција ове професије тумачи на више начина у односу на закон, место рада и образовање.

У наставку, представићемо теорију која по нама представља могућу основу за шире разумевање предмета истраживања домске педагогије, односно конституисање домске педагогије као научне дисциплине. У питању је теорија која се изворно не везује искључиво за педагогију као науку ни домску педагогију као њену дисциплину, али се свакако тиче контекста домске педагогије, односно васпитања и образовања у домовима ученика. У питању је Бронфенбренерова еколошка теорија људског развоја која представља „тачку конвергенције дисциплина биолошких, психолошких и друштвених наука онолико колико се оне (науке) тичу развоја индивидуе у друштву" (Marić Jurišin, 2018: 71).

Бронфенбренерова еколошка теорија људског развоја као могући теоријски оквир домске педагогије

Бронфенбренерова еколошка теорија људског развоја наглашава факторе животне средине који представљају кључне чиниоце у људском развоју. Људски развој се не може изузети из контекста животне средине, односно суштина Бронфенбренерове теорије заснована је на идеји да на људски развој утиче животно окружење у коме се човек налази и тај утицај је увек двосмеран. Развој се посматра као промена начина на који индивидуа опажа средину и како се односи према њој, док се средина (еколошко окружење) посматра као структура која је сачињена из више слојева (попут лутке руска бабушка), док се индивидуа налази у њиховом центру, језгру (Marić Jurišin, 2014). Како бисмо лакше презентовали ову теорију у контексту домске педагогије у оквиру средњошколског васпитања и образовања, послужићемо се (вероватно највећом до сада) студијом о интернатском васпитању и образовању коју су спровели Мартин и сарадници (Martin et al., 2014) испитујући разлике између ученика корисника интерната и ученика који живе ван комплекса средње школе у области мотивације, ангажмана у наставном процесу и начина на који ученици процењују задовољство животом и свој однос са вршњацима.

Наиме, аутори су делове Бронфенбренерове теорије описивали преко примера из интернатског живота јер се његова теорија уклапа у контекст васпитања и образовања у оквиру средњошколског интерната. Дакле, модел започиње од појединца смештеног унутар првог слоја (микросистем), који је саздан од разних образаца активности, друштвене улоге појединца и његових међуљудских односа који највише и директно утичу на сопствени развој, док би то у контексту дома био однос са вршњацима у соби и интернату. Наредни слој назива се мезосистем и укључује процесе који се одвијају између два или више микросистема у које је појединац укључен и „који га једнако одређују као и збивања у оквиру појединог окружења" (Bronfenbrenner, према: Марojевић, 2017). Они могу укључивати, на пример, односе између ученикове куће и интерната. Трећи слој еколошког окружења (егзосистем) подразумева утицај окружења на које дете нема утицај, а које значајно утиче на живот и развој детета – локална самоуправа, школски управни одбор, посао родитеља (Bronfenbrenner, према: Марojевић, 2017). Мартин и сарадници (Martin et al., 2014) у

контексту интерната овај сегмент описују као однос између две васпитне групе (или павиљона) у оквиру интерната где догађаји и активности у једној групи могу утицати на појединце у другој. Следећи слој, који Бронфенбренер назива макросистем, састоји се од микро, мезо и егзосистемских садржаја. Ово се може односити на „ниво супкултуре или културе као целине заједно са било којим системом веровања” (Bronfenbrenner, према: Маројевић, 2017). Општи систем интерната, односно средњошколског образовања и васпитања може се посматрати као макросистем, док је завршни слој модела хроносистем који обухвата време и прелазе у животу појединца кроз поменуте слојеве – у контексту интернатског васпитања ово може представљати прелазак у наредну школску годину.

У образложењу зашто су користили Бронфенбренерову теорију у истраживању, аутори наводе да се коришћена теорија у својој формулацији не односи директно на интернат, али се зато односи на контекстуалне процесе у којима се одвија живот у интернату. Пошто је питање домског васпитања увелико везано за примењени и практични рад, мали је број теоријских основа које се директно тичу домског живота и које поткрепљују све педагошке и психолошке процесе и активности које се одигравају унутар интерната. У складу са недостатком адекватних теорија о интернатском васпитању, аутори студије се ослањају управо на Бронфенбренерову теорију у којој су препознали основу за постављање и реализацију својих истраживачких питања која су у вези са мотивацијом ученика за школски рад и живот у интернату који је по својој природи јединствена средина. Под јединственом средином аутори сматрају окружење које представља посебан контекст академског ангажмана, социјализације, вршњачких интеракција, слободних активности и других сегмената који се умногоме разликују од активности ученика који нису корисници интерната (Martin et al., 2014).

Резултати, образложења и закључци дати у поменутој студији Мартина и сарадника наводе нас на разматрање питања да ли Бронфенбренерова еколошка теорија људског развоја може бити основа у креирању нове теоријске парадигме домске педагогије у области средњошколског васпитања и образовања, односно васпитања у ученичким домовима и школским интернатима. Као главне разлоге за такав предлог истичемо чињеницу да Бронфенбренер своју теорију није одредио као теорију одређене научне области. Управо супротно, он своју теорију одређује према више научних области и њихових дисциплина које утичу на развој појединца – пре свега друштвених дисциплина, а управо су оне те које се у дому ученика сусрећу због специфичног окружења (попут школске педагогије, породичне педагогије, педагошке психологије, социологије образовања, психологије групе и друге). Узимајући у обзир све горе речено, сматрамо да будући теоријски радови и емпиријска истраживања о домској педагогији у сегменту ученичких домова у извесној мери могу имати основу управо у Бронфенбренеровој теорији, јер она на адекватан начин описује суштинске процесе у овој сфери домске педагогије.

ЗАКЉУЧАК

Домска педагогија као дисциплина која се бави изучавањем васпитања и образовања у оквиру институционалног смештаја има више проблема који спречавају да се адекватније верификује као дисциплина педагошке науке. Истраживањем литературе о домској педагогији и њеном теоријском утемељењу препознали смо неколико неразјашњених питања које смо одредили као три суштинска проблема домске педагогије. Ови проблеми проистичу један из другог и по нашем мишљењу представљају главне препреке ове дисциплине у њеном конституисању као педагошке дисциплине. Први проблем је недостатак јединственог става о предмету истраживања домске педагогије који би допринео јасном разграничавању са другим научним дисциплинама. Јасно дефинисан предмет истраживања домске педагогије даље би проузроковао креирање другачијег теоријског оквира који би на адекватан начин могао теоријски поткрепити васпитно-образовни процес, чиме би се решио други проблем представљен у раду. Јасно дефинисаним предметом истраживања и креирањем другачијег теоријског оквира верујемо да би се унапредио статус и квалитет професије васпитач у дому ученика тиме што би васпитачи као носиоци васпитног рада имали конкретну основу у теорији када је њихово занимање у питању. Свест о изучавању васпитања и образовања у институционалном смештају би се повећала, што би довело до квантитативног и квалитативног раста научног знања на које би васпитачи могли да се ослоне и које би могли да имплементирају у свом свакодневном раду. На тај начин би се у практичним околностима испитивала вредност добијеног знања, чиме би се на основу васпитне праксе унапређивала теоријска основа.

У раду је представљена и Бронфенбренерова еколошка теорија људског развоја која опширно и јасно анализира процесе који се реализују у оквиру средњошколског дома ученика. Ови процеси припадају предметима истраживања више друштвених наука и дисциплина које се због јединственог контекста дома ученика у тој средини преплићу. Будући да сâм Бронфенбренер своју теорију сматра конвергентном теоријом више научних дисциплина (управо из друштвених наука који се јављају у средини као што је дом ученика), сматрамо да би ова теорија представљала могућу основу за шире разумевање предмета истраживања домске педагогије. Све горе написано наводи нас на закључак да је потребно размишљати у више праваца који би евентуално довели до квалитетнијег конституисања домске педагогије као дисциплине, пре свега:

1. Да ли се решење теоријске заснованости домске педагогије налази у процесу редуковања предмета истраживања на васпитно-образовни рад у оквиру основношколског и средњошколског дома ученика и интерната? Овим поступком би се предмет истраживања дисциплине смањио и био директно у вези са дисциплинама које изучавају школски контекст попут школске педагогије, дидактике и других дисциплина.

2. Испитати и друге могућности за теоријски оквир домске педагогије поред Бронфенбренерове еколошке теорије људског развоја.

3. Које се још научне дисциплине могу укључити у изучавање васпитања и образовања у домовима ученика с обзиром на то да је дом ученика мултидисциплинарна тема?

4. Да ли треба задржати постојећу дефиницију предмета истраживања домске педагогије у којој је обухваћен сваки облик институционалног смештаја? Овакав приступ захтева креирање система и теорије који би на адекватан начин обухватали све врсте институционалног васпитања и смештаја. Та теорија би требало на одговарајући начин да образложи зашто је адекватније изучавати тај предмет примарно у оквиру домске педагогије.

5. Да ли домска педагогија као дисциплина треба да има једну теорију која ће поткрепити све типове институционалног смештаја и сваку узрасну категорију васпитаника у смештају или треба да има посебне, одељене теорије за сваки тип смештаја и сваку узрасну категорију?

Из представљања проблема и предлога у којим правцима би наредне студије и истраживања требало да се крећу, можемо увидети да домска педагогија као дисциплина има проблеме који се тичу саме основе дисциплине. Верујемо да наведени проблеми и питања чине полазну тачку у редефинисању предмета и развоја методологије домске педагогије које ће допринети квалитетнијем изучавању васпитања и образовања у контексту дома ученика.

Литература

Антонијевић, Р. (2014). *Утемељење система знања у педагогији*. Београд: Филозофски факултет – Институт за педагогију и андрагогију.

Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: HKZ „Mi”.

Грандић, Р. и Летић, М. (2008). *Прилози педагогији слободног времена*. Нови Сад – Вршац. Савез педагошких друштава Војводине – Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.

Грандић, Р. и Летић, М. (2010). *Прилози домској педагогији*. Нови Сад – Вршац. Савез педагошких друштава Војводине – Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.

Грандић, Р. и Стипић, М. (2010). Организација слободног времена у домовима ученика средњих школа. У Р. Грандић *Критичке теорије у педагогији* (83–98). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Јешић, Д. (2007). Образовање и стручно усавршавање васпитача домова ученика. У Н. Лакета и Н. Поткоњак (ур.): *Променама до квалитета у раду школа* – Зборник радова са научног скупа поводом 70 година од рођења проф. др Младена Вилотијевића (657–661). Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

Јешић, Д. (2008). *Методика васпитно-образовног рада – практикум*. Јагодина: Педагошки факултет.

Јешић, Д. (2009). *Домска педагогија*. Јагодина: Педагошки факултет.

Јешић, Д. (2011). Дијагностика као услов за успешан васпитни рад у домовима ученика. *Директор школе*, 4, 305–312.

Јешић, Д. (2012). Инклузивни педагошки рад у домовима ученика. *Образовна технологија*, 1, 21–26.

Јешић, Д. (2013). *Методика васпитног рада*. Јагодина: Факултет педагошких наука.

Kolesarić, P. (2019). Odgojno djelovanje u učeničkom domu. Časopis za odgojne i obrazovne znanosti *Foo2rama*, 3(3), 51–66.

Коцић, Љ. (2004). Проблем дефинисања предмета педагогије и њеног разграничења од других наука. У Н. Трнавац (ур.): *Југословенска педагогија друге половине 20. век*а (23–38). Ужице – Београд. Учитељски факултет – Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Klapan, A. (1996). Prema sustavnijem istraživanju domske pedagogije. U H. Vrgoč (ur.): *Pedagogija i hrvatsko školstvo* (41–45). Zagreb: HPKZ.

Комненовић, М. (2018). Поставке слободног времена ученика у домовима средњих школа. У М. Лончар-Вујновић (ур.): *Наука без граница: Образовање без граница* (399–414). Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Marić Jurišin, S. (2014). *Implikacije ekoloških programa na socioemocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Marić Jurišin, S. (2018). Humanističko-ekološka dimenzija u teorijskim polazištima vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo. *Pedagoška stvarnost*, 64(1), 62–75.

Марojевић, Ј. (2017). Од еколошке ка биоеколошкој теорији људског развоја – човек и окружење у дијалогу. *Теме*, XLI(1), 23–38.

Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. & Liem, G. A. (2014). Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation. *American Educational Research Journal*, 51(5), 1007–1049.

Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. & Malmberg, L. E. (2015). Motivation, Engagement, and Social Climate: An International Study of Boarding Schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 772–787.

Prof. dr. sc. Vladimir Rosić – Ugledni profesor, znanstvenik i komunikolog (2011). Informacijske i komunikacijske znanosti: znanstvenici i znanstvene institucije. *Informatol*, 44(3), 247–253.

Rosić, V. (2001). *Domski odgoj*. Rijeka: Graftrade

Rosić, V. (2007). Učenički domovi u sustavu odgoja i obrazovanja. U V. Previšić, N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.): *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (330–347). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 1.

Трнавац, Н. (2002a). Методички аспекти остваривања програма васпитног рада у домовима ученика. У М. Милојевић (ур.): *Васпитни рад у домовима ученика*, зборник радова (79–91). Београд: Министарство просвете и спорта – Институт за економику и финансије.

Трнавац, Н. (2002b). Планирање, програмирање и припремање васпитног рада у дому ученика. У М. Милојевић (ур.): *Васпитни рад у домовима ученика*, зборник радова (139–146). Београд: Министарство просвете и спорта и Институт за економику и финансије.

Трнавац, Н. (2005). *Прилози домској – интернатској педагогији*. Школска педагогија – друга књига. Београд: Научна књига.

Ćuk, M. (2012). Odgojni rad odgajatelja i ponašanja učenika u učeničkim domovima. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 223–238.

Филиповић, Д. и Беновић, Д. (2019). Положај ученичких домова у односу на систем вредновања квалитета васпитно-образовних установа. *Учење и настава,* V(2), 375–396.

Франковић, Д., Капух, М., Лескошек, Ј., Мандић, П., Митровић, Д., Ничковић, Р., Продановић, Т., Пецељ, З., Радоњић, Б., Ракић, Б. и Вилотијевић, М. (1973). *Васпитни рад у домовима: прилози домској педагогији*. Београд: Делтра прес – Заједница домова СР Србије.

Fulcher, L. (1996). *Stari i novi svijet. Promjenljivost skrbi u promjenljivom svijetu*. Glasgow.

Hansen, P. (1988). *Tasks of residential workers*. Aldershot: Avebury.

Hrvatić, N. (2002). Domska pedagogija: od teorije do odgojne prakse. U V. Rosić (ur.): *Odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse* (190–202). Rijeka: Filozofski fakultet.

Wilfert, O. (1971). *Odgojni domovi juče, danas i sutra: prilozi teoriji odgoja u domovima*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije.

Milan S. Komnenović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

DIFFICULTIES IN DEFINING SUBJECT OF DORMITORY PEDAGOGY

Summary

In this article (thesis) we dealt with the problem of defining pedagogical discipline which explores education in institutionalized accommodations. Dormitory pedagogy is most often recognized in our region as a part of pedagogical science which primarily explores the aspect of education within boarding schools for pupils and high school students, while the analysis of works on home pedagogy shows that the subject of home pedagogy is defined much more broadly. In the article there are three causally-consequential problems that make up the primary obstacle in defining dormitory pedagogy as a scientific discipline according to authors. The aim of this article is determining the theoretical concept of dormitory pedagogy, i.e. the analysis of the theoretical foundations on which the views of domestic authors on the subject of home pedagogy are based. In addition, in the article the problems with which dormitory pedagogy as a pedagogical discipline is confronted with within its definition, as well as the fundamental problems in defining the profession of educators within boarding schools will be presented. In the final parts of the paper, one of the elements of the possible solutions for the subject of research of dormitory pedagogy will be illustrated. As the majority of authors defines dormitory pedagogy as a discipline that deals with exploring education within institutionalized accommodations, in this paper we will discuss the segment of dormitory pedagogy that questions the problematic of high school education, respectively boarding school students.

Keywords: *dormitory pedagogy, theoretical framework of the discipline, boarding school, dormitory*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.231N
УДК 316.258 Парсонс Т.
Прегледни научни чланак
стр. 231–254

Наташа М. Николић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ КОНТЕКСТ ПОРОДИЦЕ ИЗ УГЛА СТРУКТУРАЛНОФУНКЦИОНАЛНЕ ТЕОРИЈЕ ТАЛКОТА ПАРСОНСА У ПОРЕЂЕЊУ СА НЕКИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА САВРЕМЕНЕ ПОРОДИЦЕ

Апстракт: Данас постоје бројне теорије о породици и свака од тих теорија на специфичан начин приступа основним питањима породице. Овај рад се посебно бави структурално функционалним погледом на породицу, а с обзиром на то да је Талкот Парсонс био један од његових најзначајнијих представника, пажња је усмерена на његов приступ породици. Циљ нашег рада је покушај да дамо критички осврт на то како је Парсонс видео породицу, њене функције, структуру, улоге, односе између њених чланова, вредности којима је тежила, тј. да сагледамо целокупан васпитно-образовни контекст такве породице. Такође, покушаћемо основне претпоставке његове теорије да упоредимо са неким доминантним карактеристикама функционисања савремене, тј. да проценимо да ли се тзв. идеолошки фамилизам и даље одржава у начину и функционсању породице западног друштва. Дошли смо до закључка да упркос опште-друштвеним тежњама да породица буде заснована на деморатским односима, много тога што је било карактеристично за породицу средином прошлог века у пракси остаје непромењено, или чак интензивирано Као велики проблем уочен је конструкт интензивног родитељства јер поставља нереалне захтеве родитељима и деци.

Кључне речи: *структурални функционализам, Талкот Парсонс, породица, социјализација, улоге.*

УВОД

У социолошкој и педагошкој литератури често се наводи да је епоха модерне период када израста модерна пракса и појам породице. Упоредо са настанком модерне породице од 18. века јављају се и први покушаји њеног

[*] natasa.nikolic0604@gmail.com

научног проучавања. Модерна је изнедрила бројне теорије о породици и научници из различитих дисциплина су покушали да дају објашњења породичних феномена. Научно проучавање породице је врло комплексно и многи аутори се слажу да постоје многе тешкоће у њеном проучавању. Данас имамо бројне теорије о породици. Теорије у најопштијем смислу представљају средство које служи за разумевање и описивање света, док се корисност теорије мери њеном способношћу да опише и предвиди неке догађаје и појаве (Smith et al., 2009). Постојање различитих теорија о породици треба гледати као предност јер је сама породица врло сложен феномен који се најбоље може разумети када се погледа из више различитих углова. Неке од најчешће спомињаних теорија у савременим уџбеницима су: теорија симболичког интеракционизма, структурално функционлана теорија, развојна теорија, системска теорија, теорија размене. Али, ту су и не мање значајне: феминистичка, теорија конфликта, еволуционистичка... Теорија симболичког-интеракционизма, на пример, описује породицу као заједницу интерактивних личности и усмерава пажњу на начин на који чланови породице врше интеракције путем симбола: речи, гестова, правила и улога (Бодрошки Спариосу, 2010). Развојна теорија претпоставља да породица пролази одређене развојне фазе, а у свакој фази њени чланови морају разрешити специфичне развојне задатке. Системска теорија гледа на породицу као на систем повезаних чланова, тако да промена код једног утиче на све остале чланове. Теорија размене претпоставља да људи оснивају породицу зато што очекују да ће тиме нешто добити, односно да ће имати неку корист.

У овом раду бавићемо се структурално функционалном теоријом породице Талкота Парсонса. Циљ нашег рада је покушај да дамо критички осврт на то како је Парсонс видео породицу, њене функције, структуру, улоге, односе између њених чланова, вредности којима је тежила, тј. да сагледамо целокупан васпитно-образовни контекст такве породице. Такође, покушаћемо основне претпоставке његове теорије да упоредимо са неким доминантним карактеристикама функционисања савремене породице.

Структурално-функционалистичкки поглед на породицу

Структурални функционлаизам је прошао кроз неколико фаза. Његови најзначајнији представници су Клод Леви Строс (Claude Levi-Strausse), Бронислав Малоновски (Malinovski), Мурдок (Georg Peter Murdock) и Талкот Парсонс (Talkott Parsons). Парсонс (1902–1979) је био један од водећих функционалиста и многи баш због тога изједначавају његов функционализам са функционализмом уопште. Може се рећи да је његова теорија имала апсолутну доминацију у социологији у периоду 50-их и 60-их година, па ћемо се управо због тога у овом раду бавити његовим погледом на породицу. Иако се међусобно разликују по својим резултатима истраживања и анализама, они у суштини ипак имају заједничку основу. Сви на породицу гледају као на основну друштвену организацију која је условљена друштвеним правилима,

нормама и вредностима, али и функцијама које она има како за заједницу/друштво, тако и за њене чланове. Овај теоријски приступ покушава да установи функционалне везе између система и подсистема у оквиру породице, а „породица се разматра као успешна у степену у ком испуњава друштвена очекивања и потребе" (Бодоршки Спариосу, 2010: 24). Заправо, на овом нивоу можемо да говоримо о различитим врстама породице који су постојали током историје. Временом су се мењале и функције, али и структура породице. Породичне функције се у литератури описују на различите начине. Може се рећи да је Џ. Мурдок (Murdock, 1949; према Вилић, 2013) заслужан за класичну формулацију универзалних функција породице. Он је кроз анализу 250 друштава установио постојање: сексуалне, репродуктивне, економске и васпитно-образовне, односно социјализаторске функције породице. Мурдок је сматрао да инокосна, нукеларна породица, која се састоји од одраслих особа оба пола од којих барем две одржавају друштвено одобрену сексуалну везу, једно или више деце (властите или усвојене), постоји у сваком друштву било да постоји сама или као део проширене породице. Из функција које служе како друштву, тако и члановима породице, произилази универзалност и корисност нуклеарне породице. Међутим, неки аутори, као нпр. Анђелка Милић (2001) сматрају да је универзалност породице кроз навођење њених универзалних функција заблуда у антрополошком конципирању породице, мада конкретно одређење тих функција варира од аутора до аутора.

Кратак осврт на друштвени систем Талкота Парсонса

Занимајући се за конститутивне и интеграцијске претпоставке модерног друштва, у Парсонсовој теорији друштво се види „диркемовски": као колективно организовано становништво које на окупу држи јединствен систем општеприхваћених вредности и норми. Према томе, Парсонс има намеру да утврди општу структуру човековог окружења тј. изгледа структуре друштва и функција/улога које се развијају у друштву између појединаца, група, институција и различитих друштвених система (Југовић, 2013). По Парсонсу сложени систем, односно „систем људске акције" састоји се од следећа четири подсистема: система културе, друштвеног система или система друштва, система личности и система организма. Сваки од четири подсистема има функцију у односу на систем социјалне акције у целини: културни подсистем је фокусиран око вредности и има примарну функцију одржавања образаца делатног система, друштвени подсистем – интеграцију (координацију састав-них делова подсистема), систем личности – постизање циља (фокусира се око проблема мотивације акције или примене културних принципа), понашајући организам – прилагођавање (фокусира се на адаптивну функцију делатности или на услове на које се организам мора прилагодити). Односи између ових подсистема су односи међусобног прожимања, размене и функционалне зависности. Културни подсистем је тај који се може сматрати независним, али у

међу односу са социјалним системом и системом личности. Друштво или друштвени систем састављен је из четири подсистема који имају: 1) структурне компоненате, 2) аспекте развојног процеса и 3) примарне функције. Талкот Парсонс је на анализи друштва (друштвеног система) применио парадигму о четири функције општег делатног система. То су функције адаптације (енг. adaption), постизања циља (енг. goal attainment), интеграције (енг. integration) и одржавања образаца (енг. latent pattern maintenance). Ове четири функције су познате као тзв. енг. „Four function paradigma" или тзв. A–G–I–L схема (Парсонс, 1991; према Југовић, 2013). Према томе, сваки друштвени систем мора задовољити ова четири функционална императива. Под појмом *структура* Парсонс подразумева унутрашњу уређеност друштвеног система. Структурне компоненте друштва чине вредности, норме, колективитети или групе и улоге.

Јединице система представљају личности које су носиоци и извршиоци улога. Личност у улози је агенс и извршилац делања, а систем се одржава преко појединаца, односно улоге коју појединац има у том систему. Култура је присутна у улози преко норми и вредности којом је дефинисана, тако да ефикасно извршавање улоге представља део успешне интеграције актера у друга два система (Парсонс, 2009).

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ КОНТЕКСТ ИЗ ПАРСОНСОВОГ УГЛА

Парсонсова нуклеарна породица и њене функције

Оно што чини темељ Пароснсове теорије породице је разликовање предмодерних и модерних друштава и породица, а преломна тачка између та два периода је процес *индустријализације и урбанизације* који мења породичну структуру, њене функције и унутрашње односе. За Парсонса модерна нуклеарна породица, ослобођена од ширег родбинског сродства, лако покретна у простору – пратећи тржиште рада (првенствено оца), идеална је адаптација на услове индустријализације и модернизације. У традиционалним друштвима, где је породица била центар друштвене организације, многе функције (AGIL) обављале су се у породици. У модерној породци дошло је до редукције састава, али и до редукције и специјализације њених функција. По Парсонсу, породица је напредовала јер се ослободила економске, производне функције која је у предмодерном добу била доминантна. Осим економске, многе друге функције су прешле на низ друштвених институција (центри за бригу о старим и болесним, центри за социјални рад...). Парсонс је на ову диференцијацију улога гледао као на нешто позитивно јер је то значило да ће се појединачне функције обављати на бољи начин. Он је кроз анализу америчке породице установио да је модерна нуклеарна породица функционална и да није изгубила две мање, али „основне и несводиве" функције – *социјализацију деце и стабилизацију личности одраслих припадника друштава*. Парсонс је, такође, сматрао

да је процес индустријализације и урбанизације допринео већој специјализацији, односно сегрегацији полних улога у породици. Сматрало се да таква подела улога доводи до међусобне зависности чланова, што доприноси стабилности брака и породице (White & Klein, 2008). Стабилизација одраслих личности односи се на емоционалну сигурност која се постиже у брачном односу двоје одраслих, пре свега кроз комплементарност улога. Парсонс је сматрао да је радно време у индустријском друштву стресно и да је породица место где се мушкарац после напорног радног дана може опустити, релаксирати како би био спреман за наредни радни дан, што са друге стране спречава веће сукобе у друштву. Ово становиште је познато као „теорија топле купке" (енг. warm bath theory) (Thompson, 2014). Ове две функције су неопходне за одржавање равнотеже друштвеног система, али доприносе и функционисању породице и задовољењу потреба појединаца. У односу на AGIL, породици су преостале интегративна и латентна (одржавање образаца делатног система) функција. Иако се Парсонс бавио анализом америчке породице, он је овај процес прилагођавања породице новим условима индустријализације и модернизације, њено „функционално сужавање" у нуклеарну породицу видео као свуда присутан.

Општи значај социјализације за Парсонса

Како Медић (1993) наводи, почетком 40-их година 20. века теоријски концепт социјализација уведен је у социологију, психологију и антропологију. Многи аутори се слажу да је до тада коришћен термин васпитање, а зашто је дошло до замене термина, различити аутори наводе различите разлоге (васпитање је било неадекватан термин за обухватање нових области разматрања; промена фокуса од индивидуе ка друштву...) (Медић, 1993). Ауторка исто тако наводи да у социолошким радовима нема расправе око термина, јер социјализација у свом изворном значењу постулира друштво и друштвеност као основни смисао. Према томе, „најсоцијализованији" концепти социјализације се, што не чуди, појављују баш у социологији. Може се рећи да је једна од таквих дефиниција социјализације долази управо из функционализма. Свака концепција васпитања и социјализације има полазну слику природе човека, али и то какав би човек требао да постане. Парсонс човека види типично „фројдовски", као нагонско биће које је склоно девијантном понашању и усмерено на задовољство, а да би постало човек, односно друштвено-културно биће потребно је да се заједничке вредности друштва интернализују у структуру личности како би постале мотивационе снаге деловања. Интернализовање заједничких вредности кроз преузимање улога омогућује да људи имају узајамна очекивања, што је основа заједничке сарадње чиме долази и до интегрисаности самог друштва. Не постоје личности саме за себе, већ улоге које оне обављају у служби друштва. Дакле, човек за Парсонса има инструменталну вредност, он је инструмент за одржавање одређеног поретка ствари, а социјализација се, заправо, изједначава са потпуном адаптацијом појединца на

постојећи поредак ствари. У чему је онда разлика између конформирања и социјализације? Иако конформирање може бити део социјализације, сматрамо да је погрешно и погубно за личност изједначити та два појма. Међутим, Парсонс сматра да овде није нагласак на принудном комформитету, већ на актеровој мотивацији да се конформира. Да би био мотивисан на одређено деловање, друштво је то које проналази различите механизме саображавања индивидуа постојећем поретку ствари, тј. конформирању. Сматрамо да се у томе огледа нарочита манипулативност оваквог односа друштва према човеку.

Само виђење човека као бића које треба да усвоји вредности друштва да би било „добро" имплицира да дете само по себи није вредно ни добро. Уколико васпитање конципирамо на таквом виђењу човека, онда се у васпитним/социјализаторским поступцима нећемо односити према детету као бићу које има унутрашње снаге и могућности саморазвоја, већ ћемо, да бисмо дечју природу променили, успостављати контролу над подстицајима који долазе из околине на један типично бихејвиористички начин. Парсонсово схватање социјализације не доприноси развоју једне самосвојне, аутономне личности. Личности иако одрастају и формирају се у друштву, не морају да му буду конформиране тако да буду пука рефлексија друштва. По Пијажеу (Piaget, 1969; према Каменов, 2006), на пример, аутономна моралност се развија тек када родитељски притисак попусти, а контакти са вршњацима постану учесталији. Односи са вршњацима доводе до разумевања смисла и порекла моралних норми, као и до њиховог прихватања. Једноставно, неопходно је да се човек ослободи наметнутих и споља дефинисаних улога и правила. Тек тада човек је суштински способан за властита морална расуђивања. Човек се, наравно, може сложити са споља дефинисаним друштвеним улогама, али се сам начин на који се дође до слагања битно разликује. Пијаже (Piaget, 1969; према Каменов, 2006) сматра да се беспоговорна послушност родитељима/одраслима може исправити само сарадњом, критиком насталом у дискусији једнаких што све води демистификовању речи одраслих, а тиме и аутономији. Као услов за развијање аутономног морала од раног узраста потребно је постепено смањивање моћи одраслих, посебно кроз уздржавање од награде и казне, јер захтеви и наредбе, без обзира што су некад нужни, не смеју оштрином да спрече постављање у положај другог, што је пут за разумевање туђих и долажење до сопствених гледишта. Поред тога, кроз подстицање деце да самостално одлучују, развијање односа заснованих на узајамности и поштовању може се постепено развијати аутономно морално расуђивање.

Уколико еманципацију схватимо као „неговање целовитих потенцијала личности са циљем да јој се помогне у самоостваривању њених најбољих могућности, за разлику од редуковања на утилитарне функције једне стварности створене ван ње, пре ње и за нешто друго" (Каменов, 2006: 129) и осврнемо се на Парсонсов став по ком индивидуа има инструменталну вредност (коју је било потребно социјлаизовати тако да одговара постојећем друштвеном систему), јасно је да тада друштво и породице нису имале за циљ еманци-

пацију личности (ни данас се нисмо много примакли остварењу тог циља). Према томе, ни процес примарне социјлаизације који је, по Парсонсу, био резервисан за породицу није еманципаторски. За њега је породица један од главних механизама социјалне интеграције и темељ институционалног механизма преношења културних образаца.

Структира улога и примарна социјлаизација у породици

Структура улога у Парсонсовој „идеалној" нуклеарној породици диференцирана је у две осе: хоризонталну осу према полу (подељена на експресивну и инструменталну улогу/функцију) и вертикалну осу према старости (представља хијерахију моћи – супериорност и инфериорност) (White & Klein, 2008). По хоризонталној диференцијацији улоге полова, мушкарцу је приписана инструментална супериорна улога, а жени експресивна супериорна улога. Инструменталност подразумева скуп особина личности традиционално повезаних са маскулином родном улогом (нпр. независност, самопоузданост, асертивност), док експресивност подразумева скуп особина личности које су традиционално повезане са феминином родном улогом (нпр. нежност, осетљивост на потребе других, благост) (Hermann & Betz, 2004). По Паросонсу, мушкарац/муж/отац је приказан као хранитељ породице, односно онај који осигурава физички опстанак породице и који повезује систем производног рада са породичним системом. Жена/мајка/супруга има експресивну улогу која се огледа у њеној бризи о члановима унутар породице, афективном повезивању свих чланова породице, односно одржавању интегрисаности породичног система. За овакву структуру улога у породици Парсонс је видео биолошко објашњење: жене су створене за рађање и природно је да се брину о деци, док мушкарци ослобођени од рађања и дојења природно треба да брину за храну, путују и ратују (Garrett, 2009; према Кушевић, 2011). Према томе, неговало се једно „задраворазумско схватање породице према коме она отеловљује „природне" потребе и нужности људског живота (подела рада међу половима као најзначајнији пример)" (Милић, 2001: 219). Парсонс је сматрао да је битна комплементарност очекивања у интеракцији између полова, те да би било какво нарушавање присутне дихотомије у погледу додељених породичних улога мушкарца и жене то значило њихово приближавање, а тиме и конкурентност што би водило социјалној нестабилности породице.

Голубовић (1981) сматра да подела улога у породици зависи, пре свега, од типа вредносног система којим се одређује како положај полова, тако и генерација у једном друштвеном систему и породици, па на тој основи разликује: традиционалну расподелу породичних улога, према полу и узрасту; патријархалну поделу, која полази од оца породице као врховног ауторитета, и егалитарну где се врши равномерна расподела улога. По овој подели Парсонсова расподела улога била би традиционална. У његовој расподели на оси диференцијације родитељи – деца успоставља се „хијерархијски однос рела-

тивне моћи између вођа (родитеља) и вођених (деце)" (Parsons & Bales, 1955: 355; према Милић, 2001: 174), што је карактеристика традиционлане, али делом и патријархалне (у којој је најстарији мушкарац имао моћ) породице. Оба родитеља су изједначена у позицији спрам деце, али истовремено и раздвојени с обзиром на инструменталност и експресивност у вођству. Управо ова раздвојеност доводи у питање њихову равноправност као супружника. С обзиром на то да је отац/муж тај који је пре свега био присутан у простору где је била садржана сва призната моћ у то време, те да је породица (самим тим и жена) зависила од његове зараде и његовог статуса, приближавамо се патријархалној расподели улога између супружника. За разлику од њих, у породицама са егалитарном расподелом улога не треба да постоји подела на мушке и женске послове, већ се подразумева и очекује да оба пола могу добро да раде различите ствари. Данас је један од императива одржавања складних односа у породици управо егалитарност односа, тј. постојање егалитарних ставова о улогама полова. Да би особа могла да се понаша на „егалитаран" начин, неопходно је да верује да може, да је способна да обавља оно што се традиционално сматра женском односно мушком улогом. Али, да би постала таква, она се мора научити таквим егалитарним ставовима, чему доприносе како породица, тако и окружење.

Идеолошки конструкт заснован на идеалу модерне грађанске породице назван је *фамилизам* (Томановић, 2017) и био је доминанта социолошка парадигма средином двадесетог века. Као што смо рекли, породица је подсистем који спаја друштвени систем са системом личности посредством социјализације. Када Парсонс говори о систему личности и социјализацији, он се у великој мери ослања на Фројдову психоаналитичку теорију. За разлику од психоаналитичког схватања процеса социјализације који је редукован на изграђивање *Суперега*, као посебне инстанце личности одговорне за друштвеност у човеку, у Парсонсовој модификацији Фројдове теорије психосексуалног развоја наглашава се да су и *Его* (као афективна инстанца личности) и *Суперего* обликовани интернализацијом кроз идентификацију и преношење културних вредности на дете и то најпре у интеракцији са мајком, затим са оцем, па са вршњацима (Милић и сар., 1990; Томановић, 2019). Да би кроз социјализацију дете прихватило и интернализовало друштвене захтеве, оно мора имати позитиван однос према преноснику друштвених вредности, тј. према мајци као значајном другом, као дететовом – прозору у свет (First-Dilić, 1974). Парсонс први стадијум дететове социјализације види као постојање „мајка-дете идентитета". Сепарација овог идентитета и прелазак на друге бинарне односе у породици (отац–син, отац–ћерка, брат–сестра) кључно је у процесу социјализације. док јасна сегрегираност улога у породици омогућава лакшу идентификацију детета са родитељем истог пола.

Одавно се примећивао и, некако, подразумевао значај мајке за дететов развој, али може се рећи да је за преципирање мајке као кључне фигуре нарочито значајан рад Сигмунда Фројда који је тврдио да однос мајке и детета има

целоживотне последице за дете, те ствара темељ свим будућим интимним везама. „Преувеличавање улоге мајке за развој детета и поставка о наводној биолошкој предодређености жене да се брине за потомке, били су изгледа одлучујући фактори за усмереност скоро искључиво на мајку" (Капор-Стануловић, 1985: 99), па је и само родитељство дуго изједначавано са мајчинством. Отац је дуго био занемаривана тема у психолошким истраживањаима. Маргарет Мид (Mead, 1962; према Капор-Стануловић, 1985) је на оца гледала као на биолошку неопходност, али социјалану невољу. Болби (Bowlby, 1951; према Капор-Стануловић, 1985) је, на пример, сматрао да отац нема непосредног утицаја на дететов развој, осим индиректно, као особа која се брине за економско благостање породице и пружа емотивну подршку мајци. За Парсонса, отац је после примарне улоге мајке имао секундарну улогу. Он је доприносио сепарацији мајка-дете идентита, деловао „стабилизирајуће" на мајку (а тиме посредно на њен однос са дететом), имао своју инструменталну функцију материјалног обезбеђивања породице, док се директан контакт оца и детета, вероватно самим тим што такав контакт није традиционално везан за очеву улогу, није посебно нагашавао. И као што смо рекли, отац је, по Парсонсу повезивао породицу са друштвом. Занимљиво је становиште Милара (Millar, 2006) који сматрао да је постојала идеја да је мајчина љубав безусловна, да је дете свакако има и не може је изгубити, док очеву љубав треба зарадити, јер ако отац који представља друштвеност воли дете, онда ће га волети и друштво. Ако отац надгледа дете из перспективе друштва, онда бисмо претопставили да је отац фигура коју деца опажају као ауторитарнију у односу на мајку, која је склонија дисциплиновању и јасном постављању граница, за разлику од мајке која безусловно прихвата дете. Међутим, како Милић (2001) истиче, у америчкој нуклеарној породици ауторитет оца земењен је „родитељским вођством", које се заснива на *пермисивном* односу према потомству. Многи који су се тада бавили америчком продицом су били узнемирени оним што су видели у породици, посебно тзв. „недисциплинованим дететом". То су закључили многи, укључујући и Реизмана (Reisman, 1961; према Rodman, 1965) који је сматрао да то просто значи да родитељи нису преузели одговорност за социјализацију своје деце. Међутим, Парсонс и Вајт (Parsons i White, 1961, према Rodman, 1965) су имали другачије објашњење, па су сматрали да је за развој самосталности, компетентости и одговорности детета непходно да се дете ослободи зависности од родитеља, те да су управо они родитељи који не намећу свој модел улоге (role-patterns) као дефинитиван модел за дете одговорнији у својој улози. У то време је постојала већа забринутост за личност детета, што је довело до већег степена попустљивости у васпитању/социјализацији деце. То, наводно, није значило да је дете имало дозволу да ради шта год пожели – пре је то нов начин „вођења" детета, него неко „присиљавање на развој". Парсонс је тврдио да је управо то социјализација која припрема дете за аутономну улогу у америчком друштву усмереном ка постигнућу. Заправо, постигнуће као васпитни и развојни циљ односи се на конкретно остварење основног вредносног постулата америчког система вред-

ности, који Парсонс дефинише као „активни инструментализам" (Rodman, 1965; Милић, 2001). По речима Крегара (1994) модерно друштво је такво да су људи „орјентисани на циљ, превладава вредносна неутралност и прорачунатост, људи у интеракцијама не наступају као целовите личности, већ као актери чија обележја дефинише циљ и смисао акције (функционална специфичност), превладавају принципи – једнаке примене норми према свима, принципи постигнућа".

Нас, међутим, Парсонсов став збуњује јер оно што је данас добро познато јесте да управо пермисивни стил васпитања, као и ауторитарни, не доводе до развоја аутономности, напротив, пермисивност води ниској социјалној одговорности и привидној независности. Родман (Rodman, 1965) даје објашњење тог процеса из Парсонсовог угла. За Парсонса породица је за дете „затворена емоционална корпорација", а зависност од родитеља коју она стимулира претвара се у мотивацију за високим постигнућем, а до ње долази због повећане моћи родитеља која проистиче из претеране зависности деце од њих. Као резултат условљене љубави родитеља – условљене нпр. дечјим успехом у школи – дете развија снажни мотив за успехом (Parsons, 1961; према Rodman, 1965: 221). Читајући ова објашњења, не може да се не уочи противречност у неким ставовима. Са једне стране родитељи треба да се ослободе притиска над децом како би се дете ослободило зависности од њих, са друге стране изгледа да им све оно што су пружили даје за право да условљавају – с обзиром на то да су детету пружили толико топлине и безграничне љубави, и све услове за „оптималан" развој, од деце се очекује да буду успешни у школи, буду примерни грађани који теже остварењу америчког врендосног идеала. Деца, затим, из велике љубави према родитељима и, на неки начин, наметнутог и снажног осећаја дужности теже да остваре оно што родитељи од њих очекују. Жртвовање за дете, како Томановић (2017) наглашава, је иманентно управо оваквом, фамилистичком идеалу модерне породице која улаже у дете као пројекат и инвестицију за будућност. Пројекат у коме је оно често марионета за компензовање родитељевих неиспуњених жеља и у ком оно најшће не учествује, нити је подржано тиме да има права на сопствени избор.

Милић (2001) даље наводи да у овавквим односима (пермисивне) моћи родитеља и деце постоји фактор који интервенише, нарочито следећи мајчину експресивну функцију – то је потреба укључивања детета у школски институционални систем са једне стране, односно групе вршњака са друге стране. То значи да у почетку дете социјализује породица на један пермисиван начин, а негде касније дете „преузимају" вршњаци и школа који уместо родитеља врше одређену контролу дечјег понашања. Поред њих постоји врло значајан сегмент помажућих професија, терапеута који представљају одређену „професионализацију родитељства". Из овог угла, како Милић истиче, породица се код Парсонса јавља као *богаљ коме су потребне штаке да би ходао*, па је приморан да тражи додатна решења и објашњења која неће обеснажити породицу у њеној основној функцији, али која ће надокнадити њене пропусте и мањкавости, и

санкционисати свако скретање од „нормализованог" обрасца понашања. То само показује колико је Парсонс био контрадикторан када је говорио да је породица незаменљива у социјализацији деце, а са друге стране, помоћ јој је преко потребна како би личности које из ње излазе биле способне за живот. И заиста, родитељи врло значајан посао постављања граница и контроле над децом пребацују на друге.

Парсонс је сматрао да се у породици према деци поступа према партикуларистичким нормама на основу којих оно има приписан статус, тј. родитељи се према детету односе као према посебном, њиховом, а не као према свој деци. Насупрот њима, у друштву постоје универзалистичке вредности које су дате свима, иста правила важе за све, што значи да се статус у друштву мора стећи и незавситан је од нпр. родбинских веза и приписаног статуса у породици. Школа је институција која за Парсонса представља „друштво у малом", учи децу да уоче разлику између партикуларистичких вредности породице и универзалистичких вредности индустријког друштва, што је изузетно важно за укључивање деце у свет одраслих (Thompson, 2008). Ако је школа та која учи дете универзалним вредностима, каква је онда функција породице, осим да сегрегира свет деце, како од родитељског тако и од друштвеног система? У модерним друштвима породица је пре свега заснована на емоционалности, затворена и интимна заједница. Али поред несумњивог значаја емоционалне сигурности коју дете добија у таквој породици, треба радити и на томе да се умањи сегрегација деце, те да се оно што више на непосредан начин повезује са светом. У супротном ствара се дисконтинуитет васпитних утицаја, што никако није у складу са једним од основних васпитних принципа – принципа доследности и јединствености. Не смемо дозволити да дете дође у ситуацију да у једном тренутку мора да одучи оно што је у једном периоду живота научило.

С обзиром на то да је за Парсонса човек „биће улоге" за њега је важан део примарне социјлаизације управо учење родних улога, тј. родна социјализација (с обзиром на оквире овог рада нећемо се бавити појмовном дијадом пол-род). Усвајање полне улоге представља стицање понашања типичног за одређени пол, а сексуално типична понашања зависе од стереотипа одређене културе (*Педагошка енциклопедија 2*, 1989). За Парсонса то је дихотомија инструменталност–експресивност, која представља уобичајене стереотипе о мушкарцима и женама, бар у западној култури. Према томе, у породици се од дечака и девојчица очекивало да усвоје понашање које се традиционално везује за мушкарце и жене, и управо таква родна социјализација је сматрана успешном. Родитељи не само да су давали примере са којима су се деца идентификовала, већ су поткрепљивали, што свесно што несвесно, она понашања која су родно типична. Бројни су докази о стварним разликама између дечака и девојчица што указује на то да у тим површним генерализацијама ипак има истине. Две најважније биолошке разлике између дечака и девојчица које утичу на њихово понашање свакако су разлике у развоју мозга и хормонима.

Истраживачи развоја детета и различитости међу родовима (Goodman, 1970; Moir i Jessel, 1994; Broude, 1995; Apel i Masterson, 2004; Biddulph, 2006; Preuschoff; 2006; према Маровић, 2010) истичу да су девојчице осетљивије на додир, звук, бол и неугоду, показују веће занимање за људе, брже и боље се социјализују, склоније су групним активностима и играма те су говорно доминантније од дечака. Дечаци, по правилу, имају већу потебу за телесном експресијом, чешће знају бити деструктивни и агресивни, предузимљивији, склонији такмичарским играма, показују већи интерес за ствари те су бољи у просторној оријентацији и бројкама. Занемаривати и игнорисати ове разлике било би штетно. Али, поред уважавања стварних разлика између дечака и девојчица значајно је нагласити да васпитање на стереотипан начин не узима у обзир постојање индивидуалних разлика међу децом, које се такође морају уважавати. Замка која се може догодити када децу васпитавамо на стереотипан начин је да ће једног дана дете израсти у особу која чврсто верује да нема капацитете за нешто за шта има други пол, а све то може знатно сузити широку лепезу могућности коју сви у себи на одређени начин носимо. Дуготрајно постављање детета, али и одраслих људи, у одређени положај може, по принципу самосипуњавајућег пророчанства, довести до развоја карактеристика повезаних са одређеним положајем. Уколико се према девојчици односимо као према потчињеној можемо допринети развоју њене пасивности, зависности од ауторитета. Исто тако можемо поставити питање какве су последице фраза у васпитању „није мушки плакати", „буди мушко не буди девојица", а које и даље свакодневно срећемо?

Ако дечаке и девојице васпитавамо на другачији начин, а са друге стране од њих очекујемо да развију исти мотив – мотив за постигнућем, можемо поставити питање да ли ће касније обоје имати једнаке шансе за успехом. Још од седамдесетих година постоје бројна истраживања о повезаности експресивности, инструменталности и психичког здравља, али с обзиром на оквире рада не можемо улазити дубље у ту проблематику. Херман и Бец (Hermann & Betz, 2004; 2006), на пример, наводе да је инструменталност више повезана са варијаблама које се односе на социјабилност и социјално самопоуздање него експресивност те су добиле јаку повезаност између инструменталности и социјалне самоефикасности. То је само једно од многих истраживања, али нам сугерише да ће дечаци од којих се више очекује да буду инструментални, бити успешнији у ономе што се вреднује у савременом друштву. У сваком случају, када се говори о инструменталности и експресивности сложили бисмо се са Парсонсом да и једна и друга, свака на свој начин, представљају моћ. Али, сматрамо да моћ представљају једино када су уважене као равноправни делови једне личности. Обе димензије личности морају бити уважене од стране родитеља, васпитача, али и детета које тиме, без обзира да ли је дечак или девојчица, почиње да верује да је способно за обе, те на адекватан начин изражава и једну и другу страну личности.

Дакле, поред родитељског жртвовања за дете, гледања на дете као пројекат и инвестицију за будућност, детецентричности, патерналистичке одговорности за добробит детета (Томановић, 2017), у Парсонсовој идеологији фамилизма, и уопште у модерној породици, изражена је родна сегрегираност улога и аисметричност у односима родитеља и деце (али и између супружника). Таква сегрегирансот води ригидном наслеђивању родних улога, што врши функцију одржавања постојећег система, али појединца може учинити мање флексибилним на прилагођавање променама у модерном друштву (посебно девојчица). Уколико је основна вредност којој се тежи у васпитању деце – „постигнуће", и ако тежња ка бољем успеху у школи, постизању формалних квалификација, постане основна преокупација и родитеља и деце, може доћи до развијања низа негативнх особина код деце као што су: завист, непријатељство, безобзирност, суревњивост... Парсонс је говорио о помоћи других институција у контроли над децом и санкционисању „ненормализованог" понашања. Али каква је то помоћ? Уколико је и сама школа заснована на принципима постигнућа као највећој вредности, те има тенденцију да развија негативне особине које може стварати такмичење са другима, и користећи се бихејвиористичким начинима поткрепљивања понашања, помоћ не може бити успешна. Помоћ је успешна једино ако деци, поред омогућавања развијања и остваривања унутрашњих снага и способности помогне у развијању хуманих вредности и емпатије, али и такмичења пре свега са самим собом, а не искључиво са другима.

Феминистичка критика фамилизма и осврт на савремену породицу

Гледање на породицу и родне улоге у њој на Парсонсов начин доминирало је педесетих и шездесетих година 20. века, док су седамдесетих година разнолики теоријски приступи у оквиру другог таласа феминизма значајно допринели реконцептуализацији појма породице и родних улога. Феминизам је истицао да „поред тога што укида могућност афирмације жена у јавној сфери, подразумевана функционална подела улога унутар домаћинства прикрива потчињавање жена моћи мушкарца у обе сфере, односно постојање приватног и јавног патријархата" (Walby, 1990; према Томановић, 2019: 316). С обзиром на то да породичне форме нису природне и универзалне, „доминација мушкарца, према томе, није ни природна ни неизбежна. Заправо, створена је исинтуцијама друштва као што су верске скупине, власт и породица" (Ferree, 1991; према Јанковић, 1997: 94). Аутори наводе да је управо други талас феминизма отворио пут социо-конструтивистичком погледу на родитељство. Тај приступ гледа на родитељство као на нешто што је резултат „социјалне конструкције, односно нешто што чланови друштва чине кроз свакодневне интеракције, дискурсе и социјалну праксу, а не нешто утемељено на објективном погледу на свет" (Кушевић, 2011). Социјални конструктивизам је настао као алтернатива структурално функционалном схватању социјалних пороблема,

приступу који је сматрао да друштвени услови постоје независно од особа које их интерпретирају (Miller, Holstein, 2006; према Кушевић, 2011). „Породице деле јавну димензију заједничког, свакодневног света, али истовремено стварају своја приватна значења, чија је конструкција заснована на дељеној историји, перспективама и тумачењу догађаја" (White & Kleine, 2008: 214). У прилог тој тези постоје различита истраживања (која се односе конкретно на мајчинство). Вајтинг и Едвардс (Whiting & Edwards, 1988; Ambert, 1994; према, Кушевић, 2011) су пронашли друштва где мајке иницирају врло мало бриге за децу, што их је навело на сугестију да се постојећи стереотипи о природи мајчинске улоге ревидирају. У неким аграрним и сакупљачким друштвима јавља се мултипло родитељство (у којима бригу и надзор над децом дели неколико жена), у којима су сви чланови заједнице једнако одговорни за дететов развој или су чак браћа главни извор бриге и надзора деце. Занимљиво је да такво родитељство постаје проблематично и дисфункционално када се појединци доселе у неку од земаља која родитељство перципира као главну дужност и одговорност једне особе, углавном биолошке мајке (Ambert, 1994; према Кушевић, 2011). То је само један пример који наводи на преиспитивање универзално дате улоге полова у породици, какву је дао Парсонс.

НЕКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ФУНКЦИОНИСАЊА САВРЕМЕНЕ ПОРОДИЦЕ

С обзиром на то да знамо да су родне улоге, али и само родитељство друштвена и културна конструкција, можемо да поставимо питање да ли је дошло до реконструкције модела улога мајки и очева с обзиром на то да су се услови живота знатно променили од педестих година прошлог века?

Чињеница је да данас долази до помаљања нових вредносних образаца којима се деконструишу традиционалне родне улоге, тако да се јавља потреба да се оне преиспитају и поново осмисле у новом контексту. Савремена научна истраживања показују како су и отац и мајка важни за дететов развој, док се у традиционалним и модерним породицама сматрало да је очева улога у развоју детета мање важна од мајчине улоге. Социолошка литература указује на то да од шездестих година прошлог века и мајке и очеви проводе више времена са децом (Ishizuka, 2018). Данас, када се говори о родитељству, посебна пажња је посвећена феномену интензивног родитељства, који је доминантно био фокусиран на мајке, што је било засновано на претпоставци да је мајка та која примарно брине о детету и тако има већу одговорност у даљем обезбеђивању адекватног развоја деце (Lister, 2006; Wall, 2010; према Shirani, Henwood, Coltart, 2011). Ауторка Бадинтер (Badinter, 2013) говори како се у последњих неколико деценија унутар мајчинства догађа револуција чији је резултат стављање мајчинске улоге у средиште жениног постојања, а притисак који такво позиционирање жене ствара доводи до појаве нове генерације исцрпљених мајки. О

том концепту највише је говорила Шерон Хејс (Sharon Hays, 1996) користећи термин *интензивно мајчинство*. Хејс говори о пет карактеристика интензивног мајчинства: оријентисано на дете, емоционално упијајуће, вођено од стране стручњака, временски захтевано и финансијски скупо. Интензивно мајчинство подразумева задовољавање дететових физичких, емоционалних и когнитивних потреба. Самим тим родитељство постаје професионализирано јер се родитељи тренирају за ту улогу (Hays, 1996). Поред теримна „интензивно мајчинство", данас постоје различити термини који означавају мајчинство које је потпуно фокусирано на потребе детета.То су повезујуће родитељство (Sears & Sears, 2008; према: Кушевић, 2011), „добра еколошка мајка" (Badinter, 2013), алфа мајчинство, и сл. Као што примећује Хејс, чини се да се интензивно мајчинство парадоксално ослања на традиционалне родне норме и улоге и то у време када су се обрасци породичног живота знатно променили, односно све више жена изашло на тржиште рада. Такође, Бадинтер (Badinter, 2013) има сличне увиде. Она сматра да се интензивно мајчинство, „добра еколошка мајка" и друге појаве унутар мајчинства показују како се и код нових појмова види утицај традиционалних погледа на родитељство, где је мајка особа у породици на коју се ставља додатан терет да све пружи детету, а неретко је управо тај „претешки терет" извор осећаја кривице и фрустрације (посебно код младих мајки). Овако схваћено интензивно мајчинство, заправо, подразумева констукцију мајчинства која је својеврсна интензификација улоге жене у породици о каквој је говорио Парсонс. Према неким ауторима ова идеологија родитељства/мајчинства израста из идеологије неолиберализма (Henwood et al., 2010), која пропагира идеју како је сваки појединац одговоран за своју добробит или лоше стање, а на то може утицати својим вештинама и конкурентношћу. Неолиберализам заступа идеју како свако има колико се труди и улаже (Honore, 2009).

Када је у питању очинство, не може се рећи да се конструкција очинства није променила, те да се нису појавили „идеални" модели улоге оца. Истраживања показују да је у периоду касне модерне очинство претрпело далеко веће промене него мајчинство, а да су те промене највише изражене код млађих, урбаних и образованијих очева (Miller, 2010; Marsiglio, Day, Lamb, 2000; према: Станојевић, 2018). Научници који су истраживали историјску димензију феномена очинства уочили су да је у различитим друштвима током времена долазило до промена у доминантним моделима очева. У САД Плек (Pleck, 1987; према Станојевић, 2018) препознаје четири обрасца: 1) морални ауторитет, 2) одсутни хранилац, 3) модел полне улоге, 4) ново очинство. У последњих неколико деценија све популарнији постаје образац *новог очинства* који оца укључује у све сфере одрастања деце, као и сву негу и бригу око њих. Овим моделом се деконструишу родни односи у приватној сфери и подразумева равноправна подела домаћих послова и родитељских обавеза. Анђелка Милић (2007) под парадигмом новог очинства подразумева основне карактеристике савремене родитељске улоге оца: долази до спајања улога оца и мајке, тј. изградње андрогиног оца, што се односи на већу афективну присност, привржености и пријатељство те провођење више слободног

времена са децом. Када се говори о новом очинству, сматрамо да се оно може посматрати као део феномена интензивног родитељства које све веће захтеве поставља како пред мајке тако и пред очеве.

С обзиром на то да је Парсонс пре свега говорио о породици срење класе, значајно је поменути оно што су истраживачи из англо-америчког контекста приметили, а то су разлике у праксама родитељства на темељу припадања различитим класама. Базирајући се на идеологији горепоменутог интензивног родитељства, Лару (Lareau, 2003; према: Љубетић, 2011) изводи логику васпитања деце на темељу класних разлика у САД. Богатство односно сиромаштво су били једини дискриминирајући фактор родитеља укључених у истраживање. Богатији родитељи са децом разговарају, расправљају, не издају само наређења, подстичу и охрабрују децу да преиспитују ауторитет (не само родитељски), да се заузимају за себе, интервенишу за своју децу, а ако су деца лошија у школи у питање доводе квалитет њихових наставника, а не марљивост своје деце, склони су да се уплићу у слободно време своје деце развозећи их на различите активности... Са друге стране сиромашни родитељи препуштају деци организацију свог времена које није структурирано и које деца проводе у игри са браћом, сестрама и вршњацима, најчешће у свом дворишту. Та деца се врло ретко одлучују на организоване слободне активности, а ако се и одлуче – сама доносе ту одлуку, сама одлазе на активности и од родитеља немају готово никакву потпору да устрају. Сиромашни родитељи, такође, имају страх од ауторитета и не охрабрују децу да га сама доводе у питање (Lareau, 2003; према Љубетић, 2011). Прву васпитну логику назива оркестрираном културацијом (orchestrated cultivation) која је карактеристична за средњу и високу класу, а друга васпитна логика се назива васпитање према природном расту и њу приписује радничкој класи. Може се закључити да су интензивно мајчинство и оркестрирана културација врло слични појмови. Крајњи резултат ових различитих васпитних филозофија по мишљењу Лару је преношење (наслеђивање) диференцијалних предности за децу. Заиста, бројни су докази да укључивање родитеља у развој (мажење, причање са децом, читање прича...) представља круцијалан фактор који обезбеђује позитивне исходе по развој детета (Schiffrin et al., 2014). На пример, утврђено је да деца која су одрастала у сиромашним срединама (нпр. у румунским сиротиштима) у току раног детињства касне у физичком, когнитивном и социјаланом развоју (укључујући и дефиците пажње) у односу на другу децу (Chugani et al., 2001; Fisher, Ames, Chisholm, Savoi, 1997; Rutter, 1998; према: Schiffrin et al., 2014).Такође, деца са којима родитељи причају и читају приче, имају боље когнитивне способности (Neisser et al., 1996; Hart & Risley, 1995; Weisleder & Fernald, 2013; према: Schiffrin et al., 2014). Упркос бројним доказима о значајном утицају укључености родитеља у рад са децом, сигурно је да и „природни раст" има својих предности. Али, чињеница је да културни капитал (у „бурдијеовском" смислу) који деца из средње класе стичу од самог рођења, вештине, способности, знања, доприносе томе да она имају веће шансе за успех у ономе што савремено друштво вреднује и форсира.

Занимљиво је, и рекли бисмо, врло значајно истраживање (Ishizuka, 2018) које приказује културне норме доброг мајчинства и очинства у САД. У истраживању које је спроведено на обимном узорку од 3.600 родитеља деце старе од 8 до 10 година, који је како демографски тако и економски репрезентативан за популацију САД, доказано је да такво родитељство не само да постоји, већ да му сви теже. Иако је оркестрирана култивација можда био норматив ког се у прошлости држала само средња класа (посебно мајке средње класе), резултати сугеришу да су културне норме интензивног родитељства сада широко распрострањене. Детеценричне, временски захтевне (time-intensive) стандарде родитељства сада деле родитељи различитих друштвених класа. Штавише, интензивно родитељство се очекује од оба пола, односи се и на мајке и на очеве како према синовима тако према ћеркама. Као што Ишизука истиче, интензивно родитељство јесте скуп и захтеван посао који је за многе родитеље недостижан. Уколико га само неке породице буду практиковале, постоји вероватноћа да да ће се на тај начин већ створена неједнакост у друштву понављати или проширивати.

Истраживања сведоче да је током друге половине двадесетог века дошло до значајнијег укључивања очева у активности око деце и унутар домаћинства, што се тумачи као резултат промена на тржишту рада, социјалних политика, али и као део промена културних модела касне модерне, иако *родна асиметрија* у мањој или већој мери остаје у свим земљама (Станојевић, 2018). Ранија истраживања су указала да је модел оца као хранитеља породице један од аспеката очинства који има међугенерацијски континуитет, алисе може рећи да и даље врло приустан (Shirani et al., 2011), те да је очев пословни идентитет и даље јачи од њиховог идентитета као оца деце (Townsend, 2002; према: Shirani et al., 2011). И истраживање које је спровела Ishizuka (2018) показује извесну асиметрију у родним улогама, тј. да оба родитеља могу позитивно гледати на оркестрирану култивацију, али се ипак очекује да „добре" мајке чешће практикују такво родитељство од „добрих" очева.Такође, очеви ће се лакше одлучити да одустану од интензивног родитељства, а да се на њих не гледа као на „лоше родитеље" (Miller, 2011; према Capellini et al., 2011). Док мајке и очеви сада проводе сличну количину времена у забавним и угодним активностима играјући се или учећи са децом, мајке много више воде рачуна о основној бризи око деце, управљању/организовању бриге и неге о деци, али и чешће су самохране у родитељству (solo parenting) (Musick, Meier, and Flood 2016; према: Ishizuka, 2018). Дермот (Dermott, 2009; према: Shirani et al., 2011), на пример, сугерише да је савремено очинство више „интимно" него интензивно, с обзиром на приоритизацију очева да формирају емоционалне везе са дететом, а не количине времена проведеног са њим. Такви налази довели су до закључка да је родитељство мање интензивно за мушкарце него за жене (Hays, 1996; Dermott, 2009; према: Shirani et al., 2011). Постоје бројни други докази о већим очекивањима од жене у породици, али на жалост немамо довољно простора за њихово приказивање у овом раду.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Као што смо на почетку рекли, по структурално функционалној теорији једна од основних друштвених функција породице је социјализација деце. Она се више не одвија само у „идеалној” нуклеарној породици, већ и у многим другим данас прихваћеним породичним заједницама и облицима. Васпитно-образовна/социјлаизаторска функција породице је и даље једна од њених основних функција, упркос огромном утицају других васпитаних-образовних чинилаца. Друштво је свесно значаја породице у развоју детета и од ње очекује да адекватно задовољи ту функцију, у супротном друштво је то које може родитеље лишити старатељства итд. Упркос плуралитету породичних облика, многи аутори сматрају да је идеологија фамилизма и даље доминантна те да нуклеарна породица о којој је говорио Парсонс представња норму према којој поредимо све друге породичне облике. Поред бројних промена у друштву, у оквиру породичног система и даље постоје генерацијама преношене неједнакости.

На основу свега већ реченог и прегледане литературе, сматрамо да је мајчинство данас, уопштено гледано, оптерећеније, интензивније него очинство. Када поредимо са Парсонсовим виђењем улоге жене, чини се да је та улога додатно интензивирана, иако је мајчинство и тада од стране било „интензивније” него у пратријархалном друштву. Но, несумњиво је да је дошло до промена у конструкцији родитељства. Све те конструкције имају задатак да приближе улоге оца и мајке, допринесу демократизацији односа у породици, али једно је иделана, најчешће недостижна констркција, а друго стварност. Стварност је још увек бременита традиционалним моделима улога, а докле год буде доминантна традиционална конструкција улога у породици не можемо говорити о демократизацији односа у породици. Слично нашем мишљењу, Холтер (Holter, 1970; према: Милић, 2001) истиче како се у савременом друштву истовремено јављају традиционални неегалитаризам и модерни егалитаризам и то на начин да се код диференцијације полова унутар породице говори о егалитаризму док је у пракси укорењен неегалитаризам, па ће се, на пример, догодити да се већина слаже да би расподела кућних послова требало да буде равноправна, али је она истовремено изразито неравноправна (на штету жене). Холтер је говорио седамдесетих година проошлог века, али ни после педесет година нису се много променила очекивања од оца и мајке у породици. С обзиром на и даље изражену родну асиметрију и на чињеницу да деца великим делом уче преко примера

, велике су шансе да ће се таква родна сегрегација улога преносити и на наредне генерације. Према томе, питање је како ће се деца учити егалитарним ставовима о родним улогама ако њихови родитељи понашањем не „промовишу” егалитарне ставове. Поред породице, ту су и други врло значајни васпитни чиниоци попут школе, медија, који на одређен начин одржавају

стереотипну слику мушкарца и жене. Чак и када се родитељи труде да својим примером и поступцима васпитавају и подстичу развој деце не водећи се стереотипима, деца се са њима свакодневно сусрећу преко других, врло значајних васпитних чинилаца. Такве слике не долазе само из правца масовних медија, већ и из васпитно образовног система, па ако је у уџбеницима приказана слика мушкарца и жене са различитим психосоцијалним особинама и на њима заснованим друштвеним улогама, јасно је да је то модел који образовни систем нуди младима у формирању властите перцепције. Према томе, целокупно друштво мора радити у превазилажењу родне неједнакости, а тиме еманциповању од споља наметнутих, ригидних родних улога. Сегрегираност родних улога није лоша по сваку цену, већ онда када нас спутавају да се изразимо као целовите личности.

Може се рећи да је периоду ком је Пароснс говорио о породици и родитељству управо почетак тада средњокласног, а данас широко распоротрањеног интензивног родитељства. Почетком нашег века Лару је дошла до података да је феномен интензивног родитељства класно детерминисан, те да је још увек карактеристика средње класе. Ишизука недавно долази до података да таквом родитељству теже сви, док је потпуно извесно да га многи не могу досегнути. Све то указује на, и даље присутну, друштвену неједнакост којој доприносе разлике у културном капиталу који поседују деца из различитих класа. Поред тога што је модел интензивног родитељства подржан у научним дискурсима, оно је изузетно подржано сликама у медијима. Свакодневно се приказују слике „идеалних”, стално насмејаних породица, а пре свега жена, мајки које баш све стижу и увек успевају да изгледају одморно и расположено. Родитељима су данас широко доступни различити садржаји, приручници, упутства о родитељству из којих могу учити вештину родитељства, што, на жалост, индиректно шаље поруку да они за такву улогу природно нису способни. Уколико се родитељима каже да су они највећи фактор ризика за успех деце, извесно је да због осећаја да не могу да испуне наметнуте захтеве интензивног родитељства могу осећати фрустрираност и неадекватност у улози родитеља. Можда је управо велика доступност и свеприсутност тих садржаја разлог распрострањености идеала интензивног родитељства. Поред тога, вероватно је да постоји тенденција да ниже класе опонашају више класе у начину и стиловима живота.

Као што смо рекли, постоје бројни докази о значају укључености и бављења родитеља децом. Због свега напред реченог, многи родитељи верују да ће више укључености у дечји живот, више структурираних активности увек имати позитивне исходе. Међутим, бројни су докази да интензивно родитељство не може увек имати позитивне исходе по дете. На пример, доказано је да је превише укључености знатно порблематичније како деца постају старија баш због тога што се од њих очекује да с временом буду све независније линости (Erikson, 1968; Kins, Beyers, Soenens, Vansteenkiste, 2009: Soenens et al., 2007; према: Schiffrin et al., 2015). Постоје докази о повезаности претеране укључености мајки са развојем депресије и анксиозности код деце. Затим,

доказано је да је, код ученика старијег узраста, прекомерна укљученост родитеља повезана са смањеним ангажманом у школи, али и са повећаним коришћењем лекова за депресију и анксиозност. Упркос томе што је модел интензивног родитељства вероватно имао за циљ да више повеже родитеље и децу, постоје докази да је претерана укљученост родитеља повезана са смањеном комуникацијом између родитеља и деце, смањеним задовољством породичним животом, али и високом стопом нарцизма код деце, те смањеном аутономијом, осећајем компетентности и повезаности са другима (Schiffrin et al., 2015). Бројни су докази који, на неки начин, потврђују наша становишта на које смо указли када смо давали крађи критички осврт на Парсонсово схватање односа пермисивности, презаштићености деце и развоја аутономности личности. Укљученост родитеља у живот деце је од несумњиво изузетно значајна, али сигурно је да укљученост мора бити одмерена и прилагођена индивидуалним потребама деце, тј. да ипак мора имати своју доњу и горњу границу како би представљала добробит по дете.

Док су у патријархалним друштвима деца представљала радну снагу и економску добробит за породицу и тиме била подређена родитељима, у модерним друштвима, деца су представљала емоционално благо, смисао живота родитеља, што је довело до одређене подређености родитеља потребама деце. Савремена породица као да је свесна ограничења претходних генерација, па у великој жељи да стигне, често се деси да не постигне – ништа. Она је опетрећена и бројним антиномијама које је спутавају како би односи могли да буду засновани на демократским односима равноправности. Поред свега тога, рекли бисмо да је данас један од највећих несклада, а који је започео средином прошлог века, однос доминантне конструкције родитељства, захтева који се постављају пред децу, и реалних могућности родитеља и деце да те захтеве остваре. С обзиром на напред поменуте негативне ефекте интензивног родитељства, на чиниоцима васпитно-образовне политике је да деконструишу доминантне и створе реалније, на хуманим вредностима засноване, слике породице, родитељства и детињства.

Литература

Badinter, E. (2013). *Сукоб: Како идеал идеалног мајчинства угрожава жену*. Загреб: Алгоритам.

Бодрошки Спариосу, Б. (2010). *Поступци родитеља у васпитању деце и њихов међугенерацијски трансфер*. Београд: Филозофски факултет.

Cappellini, B., Harman, V., Marilli, A. & Parsons, E. (2019). Intensive mothering in hard times: Foucauldian ethical self-formation and cruel optimism. *Journal of Consumer Culture*, 19(4), 469–492. DOI 10.1177/1469540519872067.

Fisrt-Dilić, R. (1974). Socijalizacija u prodici i slobodno vreme. *Revija za sociologiju*, 4(2–3), 3–14. Retrieved August 10, 2020 from the World Wide Web https://hrcak.srce.hr/156451.

Голубовић, З. (1981). *Породица као људска заједница*. Загреб: Напријед.

Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven: Yale University Press.

Hermann, K. S. & Betz, N. E. (2006). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness, Social Self-Efficacy, and Self-Esteem to Depressive Symptoms in College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(10), 1086–1106, https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.10.1086.

Hermann, K. S. & Betz, N. E. (2004). Path Models of the Relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-Efficacy, Shyness, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 51, 55–66, https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000032309.71973.14.

Henwood, K. Shirani, F. & Coltart, C. (2010). Fathers and financial risk-taking during the economic downturn: Insights from a QLL study of men's identities-in-thema-king. *21st Century Society*. 5(2), 137–147, https://doi.org/10.1080/17450141003783355.

Honoré, C. (2009). *Под притиском: Спашавање деце од културе хиперродитељства*. Загреб: Алгоритам.

Југовић, Л. А. (2013). Човек и систем: неки аспекти значаја структуралног функционализма за истраживања у социјланој политици и социјланом раду. *Социјална политика*, 48(1), 53–77, https://doi.org/10.22182/sp.12013.3.

Ishizuka, P. (2018). Social Class, Gender, and Contemporary Parenting Standards in the United States: Evidence from a National Survey Experiment. *Social Forces*, 98(1), 31–58, https://doi.org/10.1093/sf/soy107.

Каменов, Е. (2006). *Васпитање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Крегар, Ј. (1994). Промене у структури обитељских заједница. *Ревија за социјалну политику*, 1(3), 211–224, https://doi.org/10.3935/rsp.v1i3.578.

Кушевић, Б. (2011). Социјална конструкција родитељства – импликације за обитељску педагогију. *Педагогијска истраживања*, 8(2), 297–307. Retrieved May 25, 2020 from the World Wide Web https://hrcak.srce.hr/116663.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Љубетић, М. (2011). Филозофија родитељства – обитељско или друштвено питање. *Педагогијска истраживања*, 8(2), 283–293. Retrieved July 2, 2020 from the World Wide Web https://hrcak.srce.hr/116668.

Маровић, З. (2009). Не смијеш плакати, ти си дијечак! *Дијете, вртић, обитељи: часопис за одгој и наобразбу деце предшколске доби намијењен стручацима и родитељима,* 15(58), 18–23. Retrieved June 23, 2020 from the World Wide Web https://hrcak.srce.hr/128503.

Медић, С. (1993). *Образовање и социјализација одраслих*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Михић, В. и Филиповић, Б. (2012). Повезаност поделе посла и става према родним улогама са задовољством браком запослених супружника. *Примењена психологија*, 5(3), 295–311, https://doi.org/10.19090/pp.2012.3.295-311.

Millar, D. (2006). *The impact of a father on a child's socio-emotional development*. Retrieved September 2, 2020 from the World Wide Web https://fathersmatter.wordpress.com/2006/10/09/1/.

Милић, А. и сар. (1990). *Социологија друштвене акције Талкота Парсонса*. Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета.

Милић, А. (2001). *Социологија породице: критика и изазови*. Београд: Чигоја штампа.

Милић, А. (2007). *Социологија породице: критика и изазови*. Београд: Чигоја штампа.

Парсонс, Т. (2009). *Друштвени систем и други огледи*. Нови Сад: Будућност.

Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (ред.) (1989). *Педагошка енциклопедија 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Rodman, H. (1965). Talcott Parsons' view o the changing American family. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 11(3), 209–227. Retrieved September 10, 2020 from the World Wide Web http://www.jstor.org/stable/23082694.

Schiffrin, H. H., Godfrey, H., Liss, M. & Erchull, M. J. (2015). Intensive parenting: Does it have the desired impact on child outcomes? *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2322–2331, https://doi.org/10.1007/s10826-014-0035-0.

Shirani, F., Hewood, K. & Coltart, C. (2011). Meeting the challenges of intensive parenting culture: gender, risk management and the moral parent. *Sociology*, 46(1), 25–40. 10.1177/0038038511416169.

Smith, S. et al. (2009). *Exploring family theories*. New York: Oxford university Press.

Станојевић, Г. (2018). *Ново очинство у Србији: социолошка студија о праксама и идентитетима очева*. Београд: Филозофски факултет.

Томановић, С. (2017). Родитељство између фамилизма и иднивидуализације: пример Србије. У С. Игњатовић и А. Бошковић (ур.). *Индивидуализам* (162–181). Београд: Институт друштвених наука.

Томановић, С. (2019). О чему говоримо кад говоримо о породици? Контекстуализација концепта. *Социологија*, 61(3), 301–322. DOI 10.2298/SOC1903301T.

Thompson, C. H. (2008). *What is the point of education? Functionalist perspective*. Retrieved August 14, 2020 from the World Wide Web https://sociologytwynham.com/2008/12/20/what-is-the-point-of-education/.

Thompson, K. (2014). *The Functionalist Perspective on the Family*. Retrieved September 14, 2020 from the World Wide Web https://revisesociology.com/2014/02/09/functionalist-perspective-family/.

Видановић, С., Тодоровић, Ј. и Хедрих, (2006). *Породица и посао: изазови и могућности*. Ниш: Филозофски факултет.

Вилић, Д. (2011). Породица у контексту савремених друштвених промјена. *Социолошки дискурс,* 1(2), 21–43. Retrieved June 17, 2020 from the World Wide Web http://doisrpska.nub.rs/index.php/.

White, J. M. & Klein, D. M. (2008). *Family theories*. USA: Sage Publications, Inc.

Nataša M. Nikolić
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

THE EDUCATIONAL CONTEXT OF THE FAMILY FROM THE POINT OF VIEW OF TALCOTT PARSONS` STRUCTURAL-FUNCTIONAL THEORY IN COMPARISON WITH SOME CHARACTERISTICS OF MODERN FAMILY

Summary

Today, there are numerous theories about the family and each of these theories approaches the basic issues of the family in a specific way. This paper deals specifically with the structural functionalistic view of the family, and since Talcott Parsons was one of its most important representatives, attention is focused on his approach to the family. The aim of our paper is to try to give a critical review of how Parsons saw the family, its functions, structure, roles, relationships between its members, the values it aspired to, i.e. to look at the whole educational context of such a family. Also, we will try to compare the basic assumptions of his theory with some dominant characteristics of the functioning of a modern, i.e. to assess whether the so-called. ideological familism continues to sustain in the manner and functioning of the family of Western society. We came to the conclusion that despite the general social aspirations for the family to be based on democratic relations, much of what was characteristic of the family in the middle of the last century remains unchanged in practice, and some things are even intensified. The construct of intensive parenting was noticed as a big problem because it creates unrealistic demands for both parents and children.

Keywords: *structural functionalism, Talcott Parsons, family, socialization, family structure, roles.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.255S
УДК 364-43:159.955.5/.6
Стручни чланак
стр. 255–268

Јована Ј. Шкорић[*]
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
Марко М. Шкорић[*]
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

ЗНАЧАЈ КРИТИЧКОГ РАЗМИШЉАЊА У ОБРАЗОВАЊУ СОЦИЈАЛНИХ РАДНИКА

Апстракт: У овом раду аутори разматрају значај критичког размишљања у образовању социјалних радника, као и импликације истог у пракси ове професије. Наиме, аутори полази од претпоставке да студенти у великој мери некритички прихватају знање као истинито, поуздано и тачно. Са друге стране, рад показује на које се начине критичко размишљање може подстаћи у оквирима учионица. У том светлу, аутори анализирају компоненте критичког размишљања, кратак историјат истог (у пракси социјалног рада), као и различите савремене парадигме у том контексту. На крају рада, остављен је простор за потенцијалне изазове, али и баријере при имплементацији горе поменутих парадигми у образовни систем.

Кључне речи: *критичко размишљање, образовање, социјални рад, социјални радници.*

ЗАШТО СУ НАМ ПОТРЕБНЕ ВЕШТИНЕ КРИТИЧКОГ РАЗМИШЉАЊА?

Критичко размишљање, као размишљање које укључује синтезу, поређење и процену различитих ставова, захтева од студената (социјалног рада) да се ангажују и промишљају о знању кроз широки различит спектар мисаоних задатака. Наиме, услед хиперпродукције информација и свеприсутних предрасуда, стереотипа и наивних веровања, студентима је потребан развој различитих (интелектуалних) вештина ради постизања професионалних компетенција, али и потпунијег живота у целости. Из тог разлога, вештине критичког размишљања се препознају као неизоставне за постизање успешног образовања, односно компетентног социјалног радника који ће бити способан да се носи са

[*] jovana.skoric@ff.uns.ac.rs
[*] mskoric@ff.uns.ac.rs

различитим изазовима у пракси. Анализа противречности, аргументовање за и против, обрада информација, предвиђање, односно антиципирање последица, тестирање могућих решења и сл. само су неке од активности и техника које су често занемарене у образовном систему, а представљају главне постулате критичког размишљања. Између осталог, и псеудонаучне тврдње које се намерно или из незнања представљају као научне, али не поштују правила научног метода, најчешће се не могу тестирати или се врло лако могу оповргнути, представљају изазов за студенте, као и за практичаре из ове области. Сходно томе, потребно је да знамо да процес евалуације у науци није заснован само на евалуацији да ли одређени емпиријски подаци поткрепљују дату тврдњу или хипотезу, него се мора проверити и у каквом односу стоји нова тврдња са већ постојећим корпусом научном знања (Шкорић, 2019).

Упркос свему томе, псеудонаучна веровања опстају у свим друштвима, тако да промоција критичког размишљања мора да буде много заступљенија, нарочито међу образовањем младих. Поред псеудонаучних теорија или тврдњи, врло су распрострањене и бројне предрасуде које су последица недостатка самосталног размишљања и перпетуирања неких распрострањених ставова који најчешће нису тачни, али се и не доводе у питање, него се узимају здраво за готово. Јасно је да експанзија различитих информација директно утиче на образовање и свест младих и у таквим околностима они морају да буду оснажени вештинама критичког размишљања које ће им помоћи при избору и селекцији мноштва информација на које ће наилазити. У том смислу, покретачи за промене јесу радозналост и жеља за открићем претходно непознатих, или мање познатих чињеница, изналажење нових приступа, хипотеза, метода и/или техника. Када дође до открића, потребно је извршити провере и тестирати иста, те на тај начин долазимо до кумулације научног знања и интеграције нових научних сазнања у већ постојећи корпус научног знања. У том смислу, када поменемо критичко размишљање, често мислимо на развој и на неговање разума ирационалности, нарочито код деце и младих јер на тај начин охрабрујемо младе да мисле за себе, а не да им се сервирају већ готове и уобличене информације које узимају здраво за готово. Уколико то имамо у виду, начин на који социјални радници мисле и доносе одлуке готово да је једнако важан, као и њихово знање. Односно, важна питања јесу „на који начин социјални радници размишљају?", „како одлучују о току акције и о интервенцијама?", „на који начин се грешке могу умањити?", све то јесу питања когнитивне перспективе – односно питања расуђивања, а не знања (Sheppard, Sharles, Rees, Wheeler, Williams, 2018). Уз то, потребно је и врло важно заштити кориснике од некорисних, неоснованих или штетних информација и/или праксе.

Узевши горе наведено у обзир, успостављање критичког размишљања није нимало лак, нити једноставан задатак, али свакако представља неизоставан циљ када је (успешно) образовање (социјалних радника) у питању, што даље имплицира тезу да образовање социјалних радника мора да призна и укључи критичко размишљање у наставни план и програм кроз курсеве који ће елаборирати горе наведене теме.

КОНЦЕПТ КРИТИЧКОГ РАЗМИШЉАЊА И РАЗЛИЧИТЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ПОСМАТРАЊА

Уколико сагледамо постојећу литературу у вези са критичким размишљањем, можемо да видимо да постоје многе дефиниције исте, док би неке заједничке карактеристике указале на то да је критичко размишљање способност да се размотре информације које потичу из различитих извора, да се исте критички преиспитају и анализирају и да се дође до закључка који може да се (од)брани (Шкорић, 2019). Или другим речима, критичко размишљање јесте сложен процес који укључује одређене вештине и ставове и обухвата:

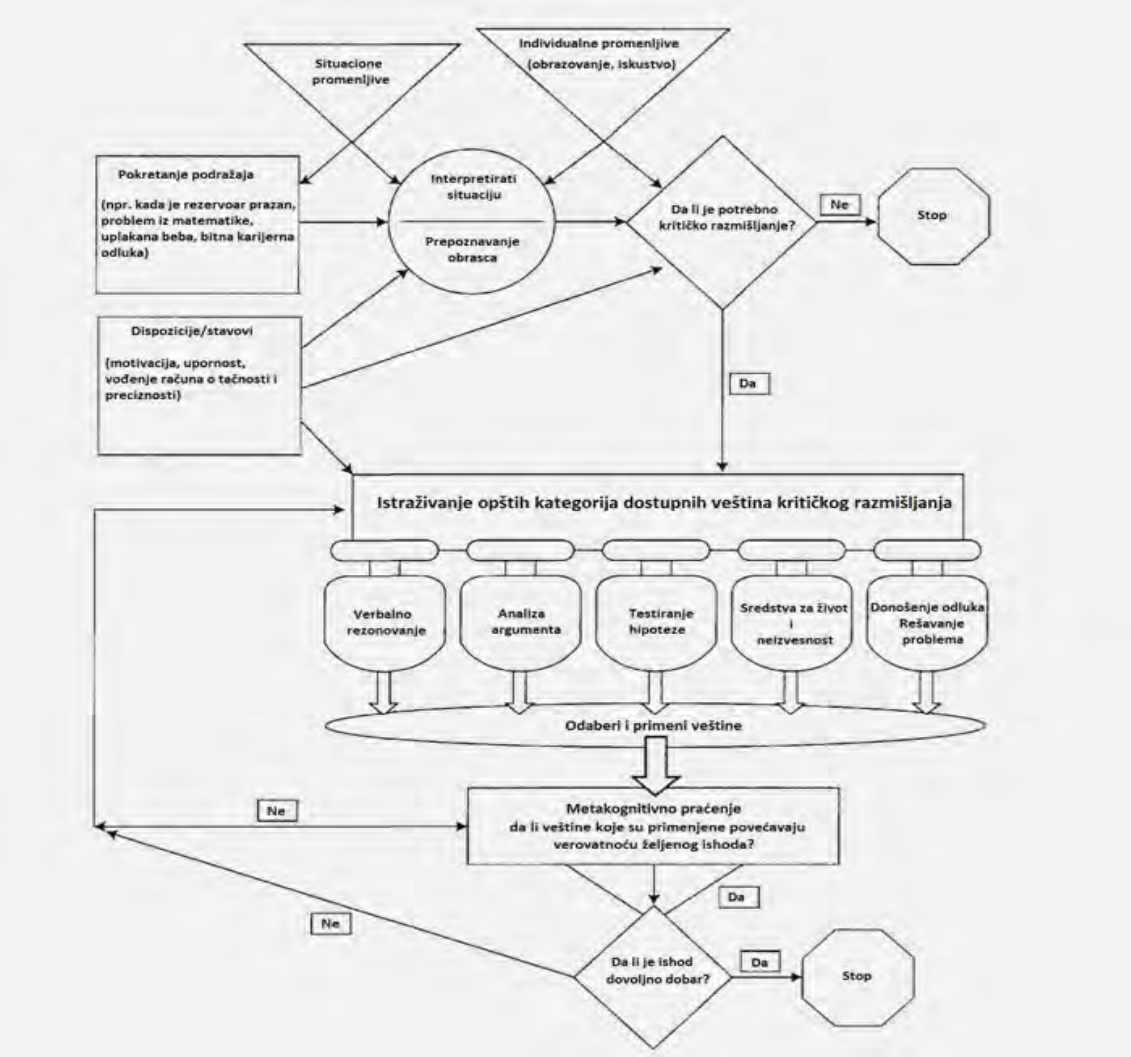
1) идентификовање ставова, мишљења и закључака других људи,
2) евалуацију доказа за алтернативне тачке гледишта,
3) изношење аргумената за и против,
4) трагање за независном потврдом чињеница,
5) подстицање дебата о доказима код заговорника свих становишта,
6) потребно је размотрити више хипотеза, ако је то могуће, а не да прихватамо прву идеју коју чујемо,
7) способност да „читамо између редова" и да идентификујемо неуспеле покушаје,
8) извлачење закључака о томе да ли су аргумент и валидни и оправдани, односно да ли су засновани на разумним претпоставкама,
9) представљање тачке гледишта, јасно, структурирано и добро резоновање (Cottrell, 2005).

Критичко размишљање можемо да дефинишемо и као разумно рефлективно размишљање које има за циљ одлуку у шта да верујемо или шта да радимо (Hurley, 2006). У том контексту, „критичко" као део критичког размишљања означава компоненту евалуације. Наиме, често ту реч користимо да пренесемо нешто негативно, међутим битно је акцентовати да евалуација може и требало би да буде одраз и позитивних и негативних својстава. Кад критички размишљамо, ми процењујемо исходе својих мисаоних процеса – нпр. колико је нека одлука добра или није. Поред тога, важно је напоменути да развој критичког размишљања није природан процес, него процес који захтева *посвећену пажњу* и *активно залагање*. Наиме, студентима је потребна обука како би постала аналитични, правични и отворени у својој потрази за знањем. Брукфилд (Brookfield, 1987) наводи неколико вештина потребних за развијање критичког размишљања и оне су: интелектуална радозналост, интелектуална искреност, објективност, скептицизам, отвореност ума, склоност систематичности, експлицитност, упорност, одлучности сл. Посебно је важно нагласити и

да све горе поменуте вештине могу да играју важну улогу у развоју компетентног социјалног радника. Професија социјалног рада мења се у односу на актуелне глобалне проблеме. Без обзира на то да ли је реч о глобалном загревању, загађењу и еколошкој кризи, порасту броја сиромашних или новим епидемијама, потребна су нам добра размишљања и креативне идеје како бисмо ефикасно координирале напоре у решавању ових проблема. Сходно томе, потребне су нам различите мисаоне вештине које нам могу помоћи да донесемо поуздане ирационалне одлуке. Свето укључује прецизно и систематично размишљање, поштовање правила логике и научног резоновања. У овом контексту, веома је битно поменути и ауторе попут Карла Попера (Karl Popper), једног од најутицајнијих филозофа науке у 20-ом веку, који је инсистирао на томе да свет мора да се проматра критички и да стално изнова макар размишљамо о могућностима оповргавања својих теорија и хипотеза, јер само на тај начин можемо да развијемо боље идеје у будућности. Посебно значајно место у његовим радовима има *критички рационализам* чија основна идеја јесте да треба прихватити само оно што се може доказати разумом и/или искуством. Односно, сматрао је да научни прогрес можемо одржати путем покушаја и грешке – изношењем хипотеза које покушавамо да побијемо. Из тога следи, да је научни дух у ствари *критички дух* (Popper, 1972).

У том контексту, битно је поменути и *скептицизам* који нам даје могућност примене сумње у одређеним ситуацијама. Ово није аргумент за то да сумњамо у све што чујемо и видимо, него он подразумева да будемо отворени и да се држимо чињенице да постоји могућност да оно што знамо у датом моменту може да буде само део шире слике. Стога нам критичко размишљање даје алате да конструктивно користимо скептицизам и сумњу. Критичко мишљење је важно и из разлога јер развија и друге вештине размишљања попут способности доношења одлуке и решавање проблема и у том смислу Брукфилд сматра да „бити критички мислилац подразумева више од когнитивних активности као што су логичко резоновање или помно испитивање аргумената за тврдње које нису емпиријски доказане. Критичко размишљање укључује наше препознавање претпоставки које леже у основи наших веровања и понашања. То значи да можемо имати оправдање за своје идеје и акције. Можда најважније, то значи да покушамо да просудимо рационалност ових оправдања. То можемо учинити ако их упоредимо са различитим низом интерпретација и перспектива. Можемо мислити, пројектовати и антиципирати последице тих акција које су засноване на овим оправдањима. И ми можемо тестирати тачност ових оправдања на основу неке врсте објективне анализе 'стварног' света како га ми разумемо" (Brookfield, 1987: 13–14).

Имајући све горе наведено у виду, на *Слици 1.* илустрован је схематски приказ процеса критичког размишљања.



Слика 1. Схематски приказ процеса критичког размишљања
(Модификовано из Halpern, 2003: 20)

Уколико сагледамо *Слику 1.*, приметићемо како диспозиције, појединачне варијабле и варијабле ситуације утичу на начин тумачења неке ситуације, као и да ли је при одлуци потребан процес критичког размишљања или не. Уколико је потребан, онда појединци бирају вештине критичког размишљања које су примерене ситуацији. Поред тога, приказано је и да диспозиције и ставови утичу на процесу више тачака, почевши од препознавања образаца у окружењу који могу да захтевају критичко размишљање до многих других. Сходно томе, идеја схеме јесте да су процеси критичког размишљања

веома важни и незаобилазни у сваком сегменту наших живота. Слично гледиште дели и Чомски који, покушавајући да подстакне људе да размишљају за себе каже: „не узимајте претпоставке здраво за готово. Почните да заузимате скептичан став према било чему што је конвенционална мудрост. Нека се оправда. Обично не може. Будите вољни да поставите питања о томе шта се узима здраво за готово. Покушајте да размислите о себи" (Chomsky, 2003: 5).

Различита истраживања (нпр. Block, 1985) показују да су студенти који су имали курс(еве) критичког размишљања, постигли су значајн(ија)е резултате у способности критичког размишљања и на другим курсевима, у односу на студент који нису похађали исти. Односно, они су умели да елиминишу бескорисне информације, боље су процењивали веродостојност и релевантност извора информација, били су спремнији да ревидирају сопствене ставове и предрасуде, умели су боље да процене сукобљене тврдње и сл. Сходно томе, јасно је да конвенционални наставни програми производе слабе позитивне ефекте, или чак како тврди Логан (Logan, 1976), производе се штетни ефекти на критичке мисаоне способности ученика и/или студената.

КРИТИЧКО РАЗМИШЉАЊЕ КАО ИНТЕГРАЛНИ ДЕО ОБРАЗОВАЊА (И ПРАКСЕ) СОЦИЈАЛНОГ РАДА

Раније смо објаснили да је критичко размишљање идентификовано као кључно за социјалне раднике (види Heron, 2006; Mathias, 2015). Социјални радници се често суочавају са сложеним проблемима, често без јасног описа и упутстава за рад, те им је засигурно потребно да доносе разумне, здраве и независне одлуке у корист својих корисника. С обзиром на то да не постоји формула за доношење одлука, њима су потребне вештине критичког размишљања. Као релевантан пример може да се помене да су управо социјални радници ти који морају да процене ризике смештања деце у хранитељске породице, насупрот остајању у биолошким породицама. Сходно томе, у социјалном раду, критичко размишљање најчешће се сматра обликом практичног резоновања који усмерава доношење одлука и конципирање интервенција у пракси социјалног рада (Mathias, 2015).

Колби (Colby, 2009) истиче да традиционални приступ, у образовању и пракси социјалног рада, за пружање информација у пасивној форми није више довољан за постизање компетенција повезаних с критичким размишљањем. Односно, идеја да професор (или практичар) пасивно преноси информације студентима (или корисницима), без укључивања истих у различите дискусије и дијалоге не доноси позитивне исходе. Сходно томе, студенти би требало да развију способност тражења информација, испитивања доказа, примењивања теоријских приступа у пракси и сл.

Корени идеје о дијалогу и реципроцитету између едукатора и подучаваних, свакако да могу да се пронађу (и) у радовима Паола Фреиреа (Paulo Freire), бразилског филозофа, политичара и једног од најутицајнијих едукатора у свету током 20. века, чија дела имају значајне импликације на социјални рад. Фреире је данас упамћен као један од најутицајнијих филозофа образовања, чија је теорија о образовању као пракси слободе као свој фокус истицала да се људски потенцијали могу остварити само преко свесног и намераваног обликовања историје и културе, упркос томе што људи истовремено бивају обликовани том истом историјом и културом (Collins, 1977). Његова велика животна искуства, али и *франкфуртовска школа* утицали су на развој његове критичке педагогије, а средишња идеја исте јесте да едукатори третирају ученике као сукреаторе знања. У овом контексту, занимљива је Фреиреова теза даје, са једне стране, потребно схватити образовање као праксу слободе, док је са, друге стране, неопходно успоставити ограничење ове слободе, односно слобода не значи да нема ограничења. Он је користио образовање као основу да помогне појединцима да пробуде своју критичку свест, да заузму критички поглед на друштвену стварност (Freire, 1976). Фреире одбацује банкарски модел образовања, односно идеју да едукатор депонује информације и сопствено знање, а студенти их прихватају, архивирају и чувају. Наиме, како Фреире тврди, знање настаје самоизумом и поновним проналасцима, кроз континуитет истраживања. Зато његова критичка педагогија покушава да трансформише школске институције у смеру хуманизације и друштвених промена и проматра их као друштвене институције које је потребно мењати, а не као институције које би за циљ требало да имају *status quo* (Freire, 1970., 1972., 1976.). Методе испољавања слободе ученика укључују:

1) развој образовања који „дематерализује” ученика,
2) практиковање „недогматског” образовања,
3) стварање слободне атмосфере у образовном окружењу,
4) ученици имају могућност да одаберу начин постојања,
5) поштовање људских права и учениково право на самоодређење и
6) поштовање аутономије сваког ученика (види Shih, 2018: 67).

С обзиром на важност критичког размишљања, едукатори у области социјалног рада суочавају се са изазовом како да развију педагошке стратегије које ће студентима омогућити да развију критичко размишљање. Пре свега, едукатори би требало да воде рачуна о циљевима и исходима приликом дизајнирања курикулума. Поред тога, развој наставног плана и програма може да буде компатибилан стварним потребама праксе, само уколико подразумева партиципацију и едукатора и студената. Сходно томе, планирање курикулума није процес који би требало да иде од врха према доле, него је потребно укључити све релевантне актере у процес образовања и учења како би добили позитивне исходе и компетентне професионалце. У том смислу, потребно је осна-

жити друштво вештинама критичког размишљања, односно образовање би требало да захтева од појединца да преиспита своје ставове, свести уверења како би могли конструисати контекст демократског дијалога који је потребан данашњем друштву у целости. Без обзира на назив, суштина критичког размишљања нема за циљ да се пронађу грешке у различитим мишљењима и ставовима других људи, него пре свега да се ревидирају сопствени ставови, односно системи веровања. Уколико сагледамо нека од постојећих истраживања (нпр. Simmons, 2014), видимо да студенти социјалног рада показују релативно низак ниво критичког размишљања, што имплицира тезу да постоји недостатак курсева који се тичу критичког размишљања. Слично томе, релативно је мало и радовао стратегијама за подстицање критичког размишљања у образовању и пракси социјалног рада. Са друге стране, релевантна литература (нпр. Wolfer, 2006) приказује да употреба случајева за симулацију стварних проблема, организовање дискусија и дебата, анализирање различитих чланака и сличне ствари генеришу интерес код студената, пружајући им мотивацију за самостално учење, подстичући активно учешће, као и сарадњу међу студентима. Поред тога, представљање различитих случаја који немају јасне, односно „праве" одговоре олакшава разматрање алетернативних перспектива и олакшава концептуалну промену (Gibbons & Gray, 2004). Управо на тај начин, будући професионалци се позивају да размотре људске проблеме из више перспектива.

Уколико генеришемо горе наведено тврдње када је образовање социјалних радника у питању, можемо да поставимо и следеће питање: На који начин *Болоњски процес* у високошколском образовању проблематизује проблем критичког размишљања, односно, да ли га (де)фаворизује? Болоњски процес се у Републици Србији примењује од 2005. године, а основна идеја лежи у томе да се уклоне формалне границе међу државама, како би студенти неговали идеје заједништва, колективног духа и сл., односно како би се студенти, професори и други научни истраживачи слободно кретали и размењивали своје идеје, ставове и вештине. Поред тога, подразумева и стандардизације високо образовних институција, односно увођење ЕСПБ (европски систем преноса бодова), усвајање нове структуре студија и усвајање система упоредивих диплома. Са једне стране, не можемо да тврдимо да болоњски процес није интернационализовао високо образовање широм Европе и света, повезао студенте и имао неке позитивне учинке. Међутим, да ли је истовремено и тежио једноличности, гушећи диверзификацију, критичко и креативно размишљање? Налази појединих истраживања говоре у прилог томе да болоњски процес уствари резултира у слабљењу иновативног, креативног и критичког размишљања, односно да у пракси не дозвољава нове облике наставе у учионицама, што у неку руку подразумева одржавање *statusa quo* (види и Wihlborg & Teelken, 2014). Односно, важна питања која треба да поставимо јесу: Да ли тежимо хомогености наставног плана и програма у пружању фиксних и мерљивих стандарда? Или би пак, европске високошколске системе требало променити у смеру непрекидног омогућавања иновација, подстичући културу за учење – прихватајући различитост и разлике између националних система, институција, запослених и студената?

Када је образовање будућих социјалних радника у питању врло је важно интегрисати иновације, креативно и критичко размишљање, пре свега из разлога што према сваком кориснику услуга морамо да негујемо индивидуални приступ. Што значи да (првенствено) образовање мора да укаже на значаје и примену истог. У том смислу постављамо следеће питање: *Да ли тренутно образовање социјалних радника у Републици Србији може адекватно да одговори на изазове социјалног рада с обзиром на то да тежи једноличности и унификацији?*

Сама критичка мисао, у контексту социјалног рада, требало би да укључи рефлексивну димензију и идеју *рефлексивне праксе* која је с њом уско повезана (види Brookfield, 1987). Рефлексивна пракса је важна димензија критичког размишљања и вероватно једна од најпознатијих теоријских перспектива професије и праксе социјалног рада. Њено порекло лежи у Шоновој (Shon, 1983) формулацији идеје да социјални радници морају да повежу своју праксу са размишљањем о својим прећашњим искуствима. Односно, често професионалци користе рефлексију док се баве неизвесношћу која прожима посао социјалног радника. Ово није аргумент за то да ми генерализује кориснике (социјалних) услуга, него, напротив, да негујемо индивидуални приступ према сваком кориснику, док са друге стране, приказујемо висок степен самосвести. Све то је немогуће достићи уколико постоји неуравнотежен однос моћи између социјалног радника и корисника услуга. У том смислу, критичко размишљање и рефлексивна пракса нам омогућавају да се повежемо са собом, односно идеја јесте да боље разумемо своја (емоционална) стања и ставове како бисмо могли да разумемо наше кориснике. Односно, рефлексивна пракса захтева да учимо из искуства, да будемо самокритични, да анализирамо шта мислимо, осећамо, радимо и да учимо из тих анализа (види Napier & Fook, 2000).

Људи који критички размишљају имају тенденцију да буду врло самосвесни, што значи да процењују своје личне мотивације, интересе, предрасуде, стручност, али и недостатак знања и/или искуства. Или најкраће речено, они су у стању да доведу у питање сопствена гледишта (Cottrell, 2005). Наиме, то није увек пријатно искуство јер може да буде узнемирујуће да сазнамо ствари о себи које нисмо знали, посебно јер већина нас воли да мисли да добро познајемо себе. Шта више, резултат нашег критичког размишљања може нас сврстати у мањину међу пријатељима, породицом и/или колегама, те нам је потребна храброст да аргументујемо наше гледиште, ставове или веровања.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПОТЕНЦИЈАЛНИ ИЗАЗОВИ

Често се у зидовима учионица критичко размишљање не негује, јер оно захтева да се „копа" дубље испод површине предмета и подразумева критички дијалог. Курикулуми у настави махом не подразумевају директна искуства, праксу и експериментисање што је неопходно за развој критичког размишљања. У том смислу, студенти би требало да траже одговоре на питања попут тога „како знамо?" и „зашто верујемо у то?", уместо пуког ослањања на већ урађена истраживања (Bodner, 1988). Слично томе, истраживање (Haynes & Bailey, 2003) наглашава важност постављања правих питања како би се стимулисала вештина критичког размишљања, нека од њих јесу следећа: „Шта ви мислите о овоме?", „Зашто то мислиш?", „На чему се заснива ваше знање?", „Шта то објашњава и/или на који начин сте дошли до тог закључка?", „Да ли то може да се посматра и из неке друге перспективе?" итд.

Оно што може да буде препрека ка критичком размишљању јесте и одређени степен стрепње због нпр. критичког анализирања текстова или дела других људи који имају одређени степен кредибилитета. Односно, студентима уме да буде неугодно да критикују дела неких људи који су искуснији и вештији. Са друге стране, различити аутори (нпр. Wong, 2007) тврде да фокусирање на резултате тестова и испита подрива способност едукатора да се бави критичким размишљањем у учионици. У том смислу акценат је на садржају и пукој репродукцији градива. Супротно томе, студентима треба да се да слобода (и одговорност) да се истражује садржај, анализирају ресурси и примењују информације на стварни живот и праксу. Поред тога, као једна од препрека сматра се и недостатак обучености самих едукатора, те поставља се следеће питање: Да ли могу да науче студенте да критички размишљају, уколико они сами то не умеју?

Ипак, критичко размишљање унутар учионица када је у питању пракса социјалног рада могуће је подстаћи на различите начине: анализирањем различитих социјалних проблема и организовањем дискусија и дебата, анализирањем теоријских перспектива и њихових импликација у пракси, промишљањем о различитим стратегијама, методама и интервенцијама које обезбеђују промене, употребом емпиријских доказа о ефикасности различитих интервенција итд. Штавише, као један од идеала образовања, критичко размишљање би требало схватити као својеврсно *интелектуално право,* што значи да би сви људи требало да имају право на такав вид образовања који ће за циљ имати повећање моћи критичког размишљања.

Са друге стране, несумњиво је да свако има право да верује у оно што жели, у оно што он одабере, све док то не иде на штету, или на уштрб других људи. Критичко размишљање јесте процес који сматра да сва људска веровања,

ставове и мишљења треба посматрати као хипотезе. Суштина концепта лежи у идеји да не треба *некритички* да прихватамо све што нам се нуди, односно да је најбоља опција да се (с)уздржимо од доношења суда све док не будемо у стању да прикупимо све релевантне информације и преиспитамо сопствене тачке гледишта. Такође, тешко је постати „критички мислилац" само читајући књиге о томе, или чак учењем различитих вештина размишљања. Битан и саставни део критичког размишљања јесте развој става, мотивисаност и вољност да уложимо свестан напор и да истрајемо у томе када решење није очигледно или захтева неколико корака. На крају, потребно је нагласити да критичко размишљање не би требало да се веже искључиво за образовање, него га је потребно инкорпорирати и у карактер саме особе (Шкорић, 2019).

Са аспекта социјалног радника, некритичко прихватање информација може да има вишеструке (негативне) последице по самог корисника, од погрешне перцепције корисника и његових вредности, па све до погрешних интервенција и исхода. Ипак, критичко размишљање чини темељ доброг доношења одлука и етичке и ефикасне праксе при чему студенти развијају способност генерисања, коришћења и ширења свог знања. У том смислу, веома је важно да у образовање (будућих) социјалних радника интегришемо курсеве критичког размишљања као почетне тачке у препознавању релевантних информација, процени доказа, генерисању алтернативних закључака, промишљању о пракси и у препознавању сопствених ставова, потенцијалних снага, као и ограничења.

Литература

Bodner, G. M. (1988). Consumer Chemistry: Critical Thinking at the Concrete Level. *Journal of Chemistry Education*, 65(3), 212–13.

Block, R. A. (1985). Education and Thinking Skills Reconsidered. *American Psychologist*, 40, 574–575.

Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco, CA: Jossey-Bas.

Chomsky, N. (2003). *Power and Terror*. NY: Paradigm Publishers.

Colby, I. (2009). An Overview of Social Work Education in the United States: New Directions and New Opportunities. *China Journal of Social Work*, 2(2), 119–130.

Collins, D. E. (1977). *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*. New York: Paulist Press.

Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument.* New York: PALGRAVE MACMILLAN.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition. New York and London: Continuum.

Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmonds worth: Penguin.

Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom.* London: Writers and Readers.

Gibbons, J. & Gray, M. (2004). Critical Thinking as Integral to Social Work Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24, 19–38.

Halpern, D. F. (2003). *Thought & Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlabaum Associates.

Haynes, T. & Bailey, G. (2003). Are you and your Basic Business Students Asking the Right Questions? *Business Education Forum*, 57(3), 33–37.

Heron, G. (2006). Critical Thinking in Social Care and Social Work: Searching Student Assignments for the Evidence. *Social Work Education*, 25(3), 209–24.

Hurley, P. (2006). *A Concise Introduction to Logic*. Wadsworth, Belmont, CA.

Logan, C. H. (1976). Do Sociologists Teach Students Think more Critically? *Teaching Sociology*, 4, 29–48.

Mathias, J. (2015). Thinking Like a Social Worker: Examining the Meaning of Critical Thinking in Social Work. *Journal of Social Work Education,* 51(3), 457–74.

Naiper, L. & Fook, J. (2000). Reflective Practice in Social Work. In L. Napier & J. Fook (eds.): *Break thoughs in Practice: Theorising Critical Momentsin Social Work* Whiting & Birch, 1–15.

Popper, K. (1972). *Objective Knowledge*. Oxford: The Clarendon Press.

Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinkin Action*. New York: BasicBooks.

Sheppard, M., Charles, M., Rees, P., Wheeler, M. & Williams, R. (2018). Inter-Personal and Critical-Thinking Capabilities in those about to Enter Qulified Social Work: A Six-Centre Study. *British Journal of Social Work*, 2, 1–19.

Shih, Y. H. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International Education Studies*, 11(9), 64–70.

Simmons, C. (2014). Graduate Social Work Education and Cognitive Complexy: Does Prior Experience Really Matter? *Journal of Teaching in Social Work*, 34(3), 235–247.

Škorić, M. (2019). *Naučni skepticizam kao pogled na svet*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski Fakultet.

Wihlborg, M. &Teelken, C. (2014). Striving for Uniformity, Hoping for Innovation and Diversification: a Critical Review Concerning the Bologna Process – Providing an Overview and Reflecting on the Criticism. *Policy Futures in Education*, 12(8), 1084–1100.

Wolfer, L. (2006). Graduates Speak: A qualitative Exploration of Drug Count Graduates Views of the Strenghts and Weaknesses of the Program. *Contemporary Drug Problems*, 33(2), 303–320.

Wong, D. (2007). Beyond Control and Rationality: Dewey, Aesthetics, Motivation, and Educative Experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192–220.

Jovana J. Škorić
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Marko M. Škorić
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

THE IMPORTANCE OF CRITICAL THINKING IN SOCIAL WORKERS` EDUCATION

Summary

In this paper, the authors discuss about the importance of critical thinking in the education of social workers, as well as its implications in the practice of this profession. Namely, the authors start from the assumption that students largely uncritically accept knowledge as true, reliable and accurate. On the other hand, the paper shows how critical thinking can be encouraged in the classroom. In the light of this, the authors analyze the components of critical thinking, a brief history of it (in context of social work practice), as well as various contemporary paradigms in this context. At the end of paper, there is a room for potential challenges, as well as barriers in the implementation of the above-mentioned paradigms in the educational system.

Keywords: *critical thinking, education, social work, social workers.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.269B
УДК 811.163.41'276.6:796
Прегледни научни чланак
стр. 269–280

Роберт Боњковски[*]
Шлески универзитет у Катовицама, Република Пољска

ПРОБЛЕМ УЧЕЊА ПОЗАЈМЉЕНИЦА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ КАО СТРАНОМ НА ПРИМЕРУ ГЕРМАНИЗАМА (У ОДНОСУ НА СПОРТСКУ ЛЕКСИКУ)

Апстракт: У раду се осветљава проблем позајмљеница, изузетно важан при учењу српског језика као страног. Српски језик је веома отворен према елементима из других језика. На примеру германизама (у области спортске лексике), као страних елемената, могуће је проширити лексику студентима српског језика као страног. Позајмљенице, као део лексичког подсистема, пружају могућност да постану важна грађа која ће испунити очекивања студената у смислу веће аутономије у изучавању језика, дидактичке сарадње уместо самог учења, као и укључивања разноликих техника рада које би изучавање језика учинили привлачнијим.

Кључне речи: *српски језик као страни, позајмљенице, германизми, терминолошка лексика, глотодидактика*.

УВОД

О позајмљеницама, као важној теми лексикологије и лексикографије, написане су бројне теоријске и лексикографске студије, што је сасвим разумљиво будући да не постоји ниједан језик који не поседује неке елементе из других језика. Чак ни они језици, познати по свом језичком пуризму (словеначки, чешки и др.), нису успели да се „ограде" од утицаја других језика. Култура, историја, трговина, индустрија (у последње време и информатика) и сличне области су и путеви којима лексика једног језика „стиже" у други језик.

По питању позајмљеница српски језик је отворен према другим језицима и никако се не може посматрати као пуристички. Према томе, учење српског језика као страног подразумева и учење речи и морфема које су у овај језик ушле из других језика и постале његов пуноправни елемент. То такође подра-

[*] robert.bonkowski@us.edu.pl

зумева да наставници (лектори) српског језика као страног у својој настави треба да обрате пажњу на следеће проблеме:

1. Позајмљенице могу да буду одлична грађа за развијање језичке компетенције, што може да буде увод у наставу о подсистемима језика – и то не само *лексичког* подсистема, већ и:

– *граматичког* (на пример, творбеног с употребом „међународних”, могли бисмо рећи интернационалних творбених форманата и домаћих творбених форманата, представе регуларности у творби српских глагола насталих од њихових међународних еквивалената),

– *фоничког* (често сличан изговор српских позајмљеница њиховим оригиналима олакашава изговор дела усвајаног лексичког фонда) и

– *графичког* (слично као у вези са изговором – сличност која олакшава правилно писање).

2. Позајмљенице могу да буду одлична грађа за развијање језичке компетенције уопште – у глотодидактици у развијању ефикасности читања и разумевања прочитаног, разумевања у току слушања, као и писања и говора. Познати облик служи идентификацији значења и правилном постављењу речи у тексту (Jasińska, 2012: 176).

Учешће германских позајмљеница у лексичком саставу српског језика као страног је толико знатно да се њихова улога у учењу српског језика као страног чини непроцењива.

Сам термин *германизам* може се односити на елементе преузете из немачког језика и/или германских језика уопште. У *Речнику српскога језика* Матице српске из 2007. *германизам* означава „немачку реч, језички израз или реченични обрт употребљен у неком другом језику, језички израз у духу немачког језика” (Вујаћић и сар., 2007: 191). С широм дефиницијом германизма сусрећемо се у Клајновом и Шипкином *Великом речнику страних речи и израза*. По њиховим речима германизам је: „1. реч или израз позајмљени из немачког језика. 2. реч или израз пореклом из неког од германских језика” (Клајн и Шипка, 2008: 298).

Полазећи од наведених дефиниција, обратићемо пажњу на оне елементе у српском спортском жаргону који су преузети из немачког језика. Будући да су једним делом ови елементи дошли у српски језик из аустријског подручја, одређене германизама можемо схватати као једну посебну врсту аустријанизама.

Како пише Јелена Костић Томовић:

> „Германизми у српском језику припадају разноврсним значењским групама. По свему судећи, има их у толико значењских група да се према њима ни не могу успешно разврстати. Ипак, увек се могу издвојити неко-

> лико њих у којима су германизми особито бројни [...]: 1. јело и пиће (нпр. кељ, карфиол, парадајз, шунка, крменадле, супа, сос, векна, торта, компот, сенф, лимунада, итд.); 2. покућство и кућа (нпр. роштиљ, шерпа, шоља, тацна, тепих, лигештул, пегла, корпа, паркет, вешерница и сл.); 3. одело и тоалета (нпр. крагна, фрак или капа); 4. занати и занимања (нпр. мајстор, малтер, фарбар, тапетар, паркетар, пехар, шинтер, келнер, адвокат, ректор, доцент, декан); 5. разни изрази. [...]
>
> Уз ове, свакако има и низ других значењских група у којима је заступљен немали број германизама. Уколико бисмо покушали све да их наведемо, вероватно бисмо набројали готово све значењске групе којих се уопште можемо сетити. Због тога је можда и најједноставније – а и најтачније – рећи да германизми у српском језику уопште и нису ограничени на одређене значењске групе, већ их има у готово свим областима лексике” (тако и спортској лексици – прим. Р. Б.) (Костић Томовић, 2017: 55–56).

Германизми у спортској области у српском језику углавном се односе на спортске дисциплине и њихове елементе, а њихово појављивање у српском језику повезано је са добом популаризације одређених спортских дисциплина у Србији.

Језик спорта, као и језик сваке друге професионалне гране, карактерише се употребом за њега типичног жаргона (како терминолошког, тако и професионалног). Такво стање типично је и за спортску терминологију у српском језику. Творба и употреба спортских речи у српском језику могућа је на неколико начина:

1. позајмљенице из страних језика;
2. творба неологизама од корена страних лексема (морфемске позајмљенице);
3. грађење неологизама на основи домаћих лексичких компонената;
4. терминологизација лексике која припада општем језику (семантичке позајмљенице).

У раду је првенствено реч о лексичким и пре свега морфемским позајмљеницама.

Немачке (или аустријске) позајмљенице заузимају значајно место у спортској терминологији у српском језику. Међу њима можемо наћи непосредне позајмљенице, које се тичу различитих елемената, пре свега технике игре, прибора, назива игара и сл.

ЛЕКСИЧКИ АСПЕКТИ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ. ЛЕКСИЧКЕ ПОЗАЈМЉЕНИЦЕ – ЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП

Знатан број лексичких спортских позајмљеница из немачког језика у трансферу у српски језик добија исти род који има у језику из којег долази, на пример:

гриф m	< нем. *der Griff* ‘начин хватања, захват (у борилачким спортовима)[1]’;
лауфер m	< нем. *der Läufer* (дијал. *Laufer*) ‘шаховска фигура, ловац (ознака L)’;
пацер m	< нем. *der Patzer* ‘слаб играч шаха’;
шнапсл m	< аустр. – нем. *der Schnapsel* ‘картарошка игра за две, три, четири особе са 20 карата’;
шнауцер m	< нем. *der Schnautzer* (у лову) ‘врста пса с црним или сивим крзном, снажне грађе с длакавом њушком’;
шпиц m	< нем. *der Spitz* ‘истурени играчи фудбалског тима, врх напада’ (*шпиц-играч* – фудбалер у врху напада);
штих m	< нем. *Stich* ‘бод, поен (у игри карата)’;
треф m	< нем. *Treff* ‘у картама за играње, знак у облику деталине с три листа црне боје’ и сл.

У неким случајевима је, при трансферу из немачког, била могућа промена рода, на пример:

ајнц m	< нем. *die Eins* 1. ‘врста игре с картама’; 2. ‘у истој игри, највећи збир од 21 поена или два кеца’;
циљ m	< нем. *das Ziel* 1. ‘место до којег се трчи, завршетак трке и сл. (*проћи кроз циљ*, *стићи на циљ*).

На последња два примера може се студентима српског језика као страног објаснити тзв. „тенденција мушкога рода”. Ова тенденција, непозната пољском језику, карактретистична је за западнојужнословенске језике, у којима се, при позајмљивању речи из других, несловенских језика утврђује мушки род (иако у језику-даваоцу може да буде сваки од три граматичка рода).

[1] Значења речи у овом раду преузета из: *Речник српскога језика*, Матица српска, Нови Сад, 2007. и И. Клајн, М. Шипка, *Велики речник страних речи и израза*. *Треће допуњено и исправљено издање*, Прометеј, Нови Сад, 2008.

ПОСРЕДНЕ ПОЗАЈМЉЕНИЦЕ – НЕМАЧКИ КАО ЈЕЗИК ПОСРЕДНИК

Будући да већина студената српског језика као страног добро познаје енглески језик, занимљив аспект за њих чине посредне позајмљенице. Ово је тип сложеног контакта између појединих језика и тиче се позајмљивања речи преко других језика (Rybicka-Nowacka, 1976: 47). Немачки језик је при крају 19. и у почетку 20. века држао функцију језика посредника у процесу позајмљивања – трансфера елемената, нарочито тежих за изговор англицизама (Филиповић, 1986: 191). Енглеским формацијама преузетим преко немачког језика у српском спортском вокабулару припадају, на пример, такви елементи, као што су:

кикс m жарг. спорт. < (аустр. – нем *Kikser* < енгл. *kick nt*) ‘погрешан ударац, промашај лопте у фудбалу и другим спортовима’;

краул m < (нем. *Kraul* < енгл. *crawl nt*) ‘стил пливања при коме се руке наизменично забацују, а ноге наизменично ударају горе-доле’;

рунда f < (нем. *die Runde* < енгл. *round nt* 1. ‘један део бокс-меча (и сличних борилачких спортова), одређеног временског трајања (најчешће три минута)’, 2. ‘у тркачким дисциплинама (атлетика, мотоциклизам и сл.), један обилазак кружне стазе, један круг’.

Енглеске позајмљенице, које су већ ушле у немачки језик и прилагодиле се том језику, фонетски лакше су се усвајале и у српском језику (и другим јужнословенским језицима). Тешкоће које су биле повезане са енглеском фонетиком поједностављане су у немачком, на пример, преко замене енглеских консонантских група *сп-*, *ст-* немачким консонантским групама *сп-*, *ст-* (фонетски *шп*, *шт*), као што је видљиво у речи *стопер* < нем. *der Stopper* ‘онај који штопује, који мери време штоперицом’.

ЛЕКСИЧКИ И МОРФОЛОШКИ АСПЕКТИ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ. МОРФЕМСКЕ ПОЗАЈМЉЕНИЦЕ – ЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП

Поред лексичких позајмљеница постоје и морфемске позајмљенице, творбене формације које су на неки начин прилагођене граматичком систему српског језика. Најчешће се стварају уз помоћ домаћих морфолошких и флексијских честица. Пошто се овај тип лексике базира на добром упознавању морфологије српског језика, препоручује се да се позајмљенице овог типа

објашњавају након завршетка слушања предмета Описна граматика српскога језика: творба речи. Морфолошке адаптације, које се у књизи *Теорији језика у контакту* зову *трансморфемизација* (Филиповић, 1986: 119–125), деле се у три групе, у зависности од степена асимилације. На такав начин добија се најчешће облик именица, глагола или придева.

Именице

Прилагођавање страних (овде немачких) именица српском језику заснива се на чињеници да се достигне формална сличност с домаћим флексијским типовима. У принципу не ради се овде о промени граматичког рода (треба поменути да су могући само мушки или женски род, будући да средњи род, уз неколико изузетака, у позајмљеницама у српском језику практично не постоји). Таква појава повезана је с тенденденцијом гашења продуктивности граматичког средњег рода у позајмљеница (Анић, 1983: 13):

гриф m (са нултом морфемом –*Ø*)	< нем. *der Griff* ‘начин хватања, захват (у борилачким спортовима)’ или
штангла f	< нем. *die Stange* ‘гимнастичка справа, вратило’.

Именице мушког рода

Овој групи припадају непосредно преузете формације које се могу састојати од следећих морфема: *нулта морфема*, *страна везана морфема* и *домаћа везана морфема*. Код позајмљеница овог типа углавном се сусрећемо са страном везаном морфемом *-ер*, док ретко могу да учествују и друге стране морфеме. Формације које поседују нулту морфему јесу конструкције са *слободном морфемом* + *нултом морфемом*, а сама адаптација овог типа јесте нулта трансморфемизација (Филиповић, 1986: 32). Овој групи припадају већ поменути примери *гриф* m и *шпиц* m.

Конструкцијама са *страним везаним морфемама* припадају углавном лексеми који имају адаптирану страну везану морфему која се разликује од морфолошког система српског језика. Формације овог типа, са конструкцијом *слободна морфема* + *страна везана морфема*, морфолошки се рачунају као компромисне реплике, а сама таква појава посуђивања је *компромисна трансморфемизација* (Филиповић, 1986: 119–125). Овој групи припадају облици који се завршавају страном морфемом *-ер* (Бабић, 1991: 331). У језику спорта најчешће се сусрећемо са извршитељем радње, на пример, већ поменути *штопер* м или *кибицер* (*кибиц*) < нем. *der Kiebitz* ‘радознао посматрач и саветник неког играча или игри (карата, шаха и др.); радознао посматрач уопште’.

Формације које поседују *домаћу везану морфему* су конструкције са *страном слободном морфемом + домаћом везаном морфемом*, која је заменила страну везану морфему са истом функцијом и значењем. Овај тип морфемског позајмљивања јесте *потпуна трансморфемизација*. Овој групи припадају облици са истом граматичком структуром у српском и немачком језику (примарна адаптација), као и облици који су се у процесу позајмљивања променили (секундарна адаптација) (Филиповић, 1986: 33). Секундарна адаптација дозвољава творбу деривата уз помоћ суфикса, префикса, слагања и елипсе.

Прилагођавање (немачких) спортских позајмљеница творбеним типовима базира се на преференцији посебно плодних форманата (Ożdżyński, 1970: 53), усред чега се сусрећемо најчешће са суфиксима, док секундарно могу да се појаве и префикси.

Најчешћи српски суфикси мушкога рода, који деривирају немачке спортске позајмљенице јесу: *-аш*, *-иста*, као и *-изам*.

Суфикси -аш и -ац. Суфикси *-аш* и *-ац* творе именице од именичких, ређе глаголских и придевских корена. Веома су плодни у творби лексема које означавају вршиоца радње, носиоца особине и/или припадника, следбеника, на пример:

куглаш m ‘спортиста који учествује у куглању’*;*
алпинац m ‘скијаш који се такмичи у алпским дисциплинама’.

Суфикс -иста. Суфикс *-иста* долази од грчкога суфикса *-ιστής*. Прешао је у латински језик у облику -иста. Латински језик је имао утицај на његово брзо ширење по целој Европи, док је на Балкану био познат захваљујући романским језицима. Појављује се веома често, али је данас слабо плодан. Сличне творбене формације са суфиксом *-ист(а)* налазе се у већини европских језика (Бабић, 1991: 324). Распрострањеност речи интернационалног карактера имала је утицај и на творбу новијих српских речи. Овај суфикс учествује у творби именица од именичких основа, ређе од придевских основа. Означава особу која остаје у активном односу, што и појам означен у основи, на пример, алпиниста м ‘онај који се бави алпинизмом, планинар’.

Суфикс -из(а)м. Формант *-из(а)м* учествује у творби лексема насталих од страних именичких и придевских основа. Тако начињене формације најчешће означавају назив или одређују својство:

алпинизам m < Alpe pl. tant. ‘пењање на тешко приступачне стене и високе, непроходне планине’.

Именице женског рода

Именицама позајмљеницама женског рода припадају оне именице које су настале на принципу секундарне адаптације. Најбројнију групу у српском спортском вокабулару чине именице за извршиоца радње. Понекад се у овој групи могу наћи и називи спортске опреме, а најчешћи суфикси јесу: *-иц(а)*, *-иња* и *-ана*.

Суфикс -иц(а). Овај суфикс један је од најплоднијих домаћих суфикса у српском језику (Клајн, 2003: 113–124). У српском спортском вокабулару најчешће означава извршиоца радње. Понекад се у овој групи могу наћи и називи спортске опреме и реквизита, на пример:

куглашица f < од *куглаш* м ‘жена која се бави куглањем’;
штоперица f < од *штопер* м ‘часовник за мерење тачног времена, с механизмом за заустављање, употребљава се у спортским такмичењима’.

Суфикс -киња. Овај сложени суфикс је веома плодан у српском језику. Иван Клајн објашњава да је „у огромној већини случајева *-киња* моциони суфикс, што значи да долази на именице мушког рода, и то по правилу целе [...]. *-Киња*, додато на целе мушке именице, ретко налазимо у домаћим речима. [...] Знатно су бројније именице страног порекла, и то углавном са завршетком на *-т*” (Клајн, 2003: 113–124). Клајнове речи потврђује морфемска позајмљеница у речи *алпинисткиња* f < алпинист(а) ‘жена алпиниста, планинарка’.

Суфикс -ана. Суфикс *-ана*, иначе занимљива морфема за пољске студенте србистике, будући да он не постоји у пољском језику, настао је од персијско-турског „хане”. Све до данас остао је прилично продуктиван. У најопштијем смислу означава просторију, док у спортској терминологији има значење неког спортског објекта. Попут домаћих изведеница са тим суфиксом (*стрељана*, *соколана*, *теретана*), можемо да нађемо и морфемску позајмљеницу германског порекла *куглана* f < кугла ‘зграда или просторија за куглање’.

Именице средњег рода

Чине их пре свега лексеми са формантом *-ње*. Овај је суфикс врло плодан при творби вршиоца радње. Настао је од праславенског суфикса **-ьје*. Елемент *-н-* је апсорбован из партиципа (Tokarz, 1987: 15). Учествује у творби именица од других именица и глагола, на пример:

куглање n < од *куглати се* ‘спортска или друштвена игра у којој играчи са одређене удаљености куглом обарају, руше чуњеве’;
штоповање n < од *штоповати* ‘заустављање, смирење лопте у фудбалу’ и сл.

Глаголи

Овој групи припадају глаголи обликовани од немачких основа уз помоћ форманата *-ати*, *-овати* и, као посебног, *-ирати*. Вид таквог глагола је несвршени, на пример:

кибицовати vi < нем. *kibitzen* ‘заинтересовано посматрати, пратити играње карата, шаха и сл.’;

куглати се vi < од *кугла* ‘играти се куглања бацати кугле по посебним стазама на чуњеве које треба оборити’;

пимплати vi < нем. *pimpeln*, (сп. жарг.) 1. ‘(у фудбалу) бескорисно задржавати лопту; дриблати без потребе; играти у кратким пасовима’, 2. ‘(у тенису, стоном тенису) играти безвољно, без јачих удараца’;

штоповати vi < нем. 1. ‘зауставити, смирити лопту у фудбалу’, 2. ‘помоћу штоперице одмерити тачно трајање тачно трајање (нпр. у атлетици) и сл.’

Проблем суфикса -ирати. Посебну пажњу треба обратити на глаголе који у свом саставу поседују суфикс *-ира* + формант инфинитива *-ти*. Суфикс *-ира* + *-ти* је обликован по немачком инфинитивном моделу *-иерен*. Састоји се од дела *-ир-* и суфикса *-ати*. Део *-ир-* (графички *-иер-*) чини фонетску немачку варијанту француског инфинитивног суфикса *-ier-* (Stachowski, 1961: 114–118). Конструкције овог типа доказују јак посредни утицај немачког језика на обликовање оних речи које у српски језик долазе из других језика. Суфикс *-ира* + *-ти* у творби глагола од страних основа у српском језику је плодан. Овој групи може припадати, на пример, свршени глагол *нокаутирати* (< енгл. *knock out* ‘задати нокаут противнику’) који, иако је пореклом из енглеског језика, показује јак утицај немачког језика на обликовање речи у српском језику.

У току даље адаптације могући су и други процеси, као што је, на пример, префиксација. Да би дошло до префиксације, страни немачки глагол мора да буде већ потпуно асимилован. Префиксација (перфективизација) утврђује такође вид глагола, као свршени, на пример.:

улогорити се vt < од *логорити се* (из нем. *das Lager*) ‘начинити логор, сместити се у логор’;

уштопати vt < *штопати* ви (из нем. *stopieren*) ‘зауставити, смирити лопту под ногом’.

Придеви

Да би дошло до процеса творења придева од страних основа, она би морала да буде већ потпуно прилагођена српском језичком систему. На овај начин настају придеви који се творе додавањем домаћих суфикса немачким творбеним основама. Најчешћи формант у српском језику је *-ски* или *-шки*, нпр.:

алпски, *-а*, *-о* adj < *Алпе* пл. тант.
куглашки, *-а*, *-о* adv < *кугла* ‘који се односи на куглање’ и сл.

ЗАКЉУЧАК

Српски језик је отворен према страним језичким елементима. При учењу српског језика као страног проблем позајмљеница игра потпуно маргиналну улогу, док саме позајмљенице чине, ипак, знатан део лексичког фонда српског језика и могу пружати помоћ странцима у усвајању овог језика. Док се у настави страних језика често обраћа пажњу на присутност и важност позајмљеница из енглеског језика, разматрање о позајмљеницама из немачког је углавном изостављено. Значајно је, међутим, у току наставе разматрати питање германских позајмљеница. Захваљујући позајмљеницама, српски језик ће се странцима који га уче чинити пријатнијим и мање егзотичним.[2]

[2] Уп. према улози романизама у учењу пољског језика као страног в. A. Jasińska, 2012, 171.

Литература

Anić, V. (1983). O položaju romanizama u našem književnom jeziku. *Književni jezik*, 12(1), 11–18.

Babić, S. (1991). *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku: nacrt za gramatiku*. Drugo izdanje. Zagreb: Globus.

Вујањић, М., Гортан-Премк, Д., Дешић М., Драгићевић, Р., Николић, М., Ного, Љ., Павковић, В., Рамић, Н., Стијовић, Р., Тешић, М. и Фекете, Е. (2007). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.

Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику. Део 2. Суфиксација и конверзија*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ – Матица српска.

Клајн, И. и Шипка, М. (2008) *Велики речник страних речи и израза*. Треће допуњено и исправљено издање. Нови Сад: Прометеј.

Kostić Tomović, J. (2017). Germanizmi u savremenom srpskom jeziku, u germanoslavističkoj literaturi u romanu *Semper idem* Đorđa Lebovića. *Komunikacija i kultura online*, VIII(8), 48–87. Retrieved June 4, 2020 from the World Wide Web https://www.komunikacijaikultura.org/index.php/kk/article/view/292/252.

Jasińska, A. (2012). Zapożyczenia z języków romańskich – gorsze zapożyczenia? Rola galicyzmów i italianizmów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura IV*, Folia 121, 171–179.

Ożdżyński, J. (1970). *Polskie współczesne słownictwo sportowe*. Wrocław: Ossolineum.

Rybicka-Nowacka, H. (1976). *Losy wyrazów obcych w języku polskim*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Stachowski, S. (1961). *Przyrostki obcego pochodzenia w języku serbochorwackim*. Kraków: Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tokarz, E. (1987). *Nomina actionis we współczesnym języku słoweńskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti – Školska knjiga.

Robert Bonkowski
University of Silesia in Katowice, Republic of Poland

THE PROBLEM OF LEARNING BORROWINGS IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF GERMANISMS (IN RELATION TO SPORTS VOCABULARY)

Summary

The paper sheds light on the problem of borrowings, which is extremely important when learning Serbian as a foreign language. The Serbian language is very open to elements from other languages. On the example of Germanisms (in the field of sports vocabulary), as foreign elements, it is possible to expand the vocabulary of students of the Serbian language as a foreign language. Borrowings, as part of the lexical subsystem, provide an opportunity to become important material that will meet students' expectations in terms of greater autonomy in language learning, didactic cooperation instead of learning itself, as well as the inclusion of various work techniques that would make language learning more attractive.

Keywords: *Serbian as a foreign language, borrowings, Germanisms, terminological vocabulary, glottodidactics*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.281D
УДК 37.091.3::821
Изворни научни чланак
стр. 281–298

Желимир Ж. Драгић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Република Босна и Херцеговина
Миле Ђ. Илић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Република Босна и Херцеговина

РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ И МОРАЛНА РАЗВИЈЕНОСТ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА[**]

Апстракт: Полазећи од поставки теорије рецепције, теорије иновативно-развијајуће наставе и налаза тангентних истраживања развијене су трансферабилне теоријске основе рецепције и микропланова књижевног текста у два система развијајуће разредне наставе (настава различитих нивоа сложености – НРНС и респонсибилна настава – РН).

Током једногодишњег експериментално-методичког програма ученици петог разреда основне школе реципирали су књижевноумјетничке текстове у контексту једног иновативно-развијајућег система разредне наставе (наставе различитих нивоа сложености – Е1 или респонсибилне настава – Е2) и у уобичајеној настави књижевности (К1 и К2). Ученици експерименталних група (Е1 и Е2) постигли су у просјеку углавном статистички значајно веће резултате на финалном мјерењу у познавању типова људских карактера и познавању моралних особина, од ученика контролних група (К1 и К2). Установљено је да је појачан интензитет рецепције књижевног текста могуће остварити у системима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика. Добијени налази експериментално-методичког истраживања могу бити значајан допринос унапређивању рада на књижевном тексту у наставној пракси и даљем развоју методике наставе књижевности на млађем школском узрасту ученика, па и продубљивању сазнања дидактичке иноватике.

Кључне ријечи: *рецепција књижевног текста у настави, теорија иновативно-развијајуће наставе, морална развијеност, ученици млађег школског узраста.*

---

[*] zelimir.dragic@ff.unibl.org
[*] mile.ilic@ff.unibl.org

[**] Рад представља адаптирано поглавље докторске дисертације под називом *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика,* одбрањене 19. јуна 2020. године на Филозофском факултету у Бањој Луци.

УВОД

Књижевност за дјецу, као саставни дио основношколских образовно-васпитних програма, интензивно стимулише развој и његовање естетских, етичких и интелектуалних потенцијала личности ученика. Оно што наставу књижевности на млађем школском узрасту (односно доживљавање и разумијевање и књижевног текста) чини посебном и духовно стимулативном јесте лепршава, игролика и вишезначна природа умјетности ријечи уткана у њу (Драгић, 2020). „У продуктивној и подстицајној настави књижевности, уз плурализам приступа и примјену методе рецепције, односно уважавање истинског читаоца, стварају се безграничне могућности за успјешну и потпуну рецепцију књижевног дјела у настави. Интензитет бављења текстом, сазнавање и истраживање, уживљавање у ликове и ситуације у ускоj су вези са остваривањем ученикoвог индивидуалног максимума" (Стојановић, 2019: 708). Због тога нема универзаланог приступа у проучавању књижевног дјела, јер је сваки нови књижевни текст заправо нови доживљај дјечије душе. Према томе, на питање како приступити књижевном дјелу и процесу његове рецепције још увијек нема јединственог и општеприхваћеног одговора. Теорију рецепције можемо посматрати само полазном тачком у изналажењу одговора на питање у којем правцу требамо ићи приликом приступања процесу индивидуалног прихватања књижевног текста у настави (Maricki, 1978; Вучковић, 2006).

Осим прихватања текста и његовог доживљавања, књижевна рецепција у настави се односи и на ученичко самостално сагледавање вриједности дјела, уз максимално могуће когнитивно, конативно, истраживачко, критичко и сустваралачко ангажовање (Пурић, 2012; Смиљковић, 2014; Стакић, 2016). „Тајне које књижевно дјело пружа изазивају жељу за трагањем и откривањем симболике и вишезначности књижевног узраста" (Смиљковић, 2014: 370).

Рецепција књижевног текста омогућава читаоцу да активно ствара неко ново значење текста, у зависности од његових личних и културних вриједности, и да на основу властите савјести гради сопствено рецепцијско искуство. Због тога је ученике од првог разреда потребно подстицати да отворено и без устезања искажу своје утиске након текста који им је прочитан (а касније ће и сами читати) (Стакић, 2008). Читалачка рецепција надограђује књижевни текст, додјељујући му нову сустваралачку димензију у којој су ученици заправо у једном активном критичко-конструктивном и сустваралачком односу према финалном рецепционоестетичком производу (Павловић Бабић и сар., 2001).

Уколико пођемо од чињенице да ученик од књижевног дјела увијек нешто очекује (отуда и хоризонт очекивања) и да су субјективни доживљај (лична рецепција) и индивидуална интерпретација искључиво у оквирима дјечијег сазнајног и искуственог свијета, неопходно је пажљиво приступити рецепцији књижевног текста и креирати адекватне методичке оквире који ће

садржавати развојно-стимулативне задатке у зони ученичког наредног развоја (Драгић, 2020). Тако ћемо тежити максималном разумијевању и прихватању прочитаног текста, а притом и свеукупном развоју ученикове личности. Такав приступ изучавања књижевног дјела не сусреће се у концепту традиционалне наставе књижевности, која не омогућава у потпуности квалитетну и подстицајну рецепцију књижевног текста.

Међутим, постоје дидактички утемељени и методички конкретизовани системи и модели иновативне наставе који могу да буду кључни у подстицању и постизању развијајућих ефеката при рецепцији књижевног текста. Ти развијајући ефекти у процесу рецепције (пријема) књижевног текста представљају формирање рецепцијских способности које код ученика још нису присутне (уз помоћ учитеља или вршњака у одјељењу), стварајући тако развијајући контекст наставе књижевности. Развој тих способности, укључујући и диспозиције ученика и њихова образовна постигнућа, представља трансформацију зоне учениковог блиског развоја у зону његовог актуелног развоја. Под утицајем интеракцијско-комуникацијских релација и односа између учења у зони наредног развоја и комплементарног поучавања одвија се секвенцијално (по одређеним узрасним стадијима) интелектуални и морални развој ученика.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Појам рецепција води поријекло од латинске ријечи *receptio*, а значи примање (*Rečnik književnih termina*, 1985), док реципирати значи „усвојити, примити, припустити, допустити приступ" (Вујаклија, 1954). Из угла теорије књижевности рецепција се односи на читаочево прихватање, пријем, разумијевање, доживљавање и вредновање умјетничких елемената при директном контакту читаоца са књижевним дјелом, без посредника. Према *Психолошком речнику* рецептивност се дефинише као „пријемљивост, способност лаког примања утисака, отвореност према утицајима" (Крстић, 1988: 521).

Творац теорије рецепције је Ханс Роберт Јаус, а касније је његово учење било прихваћено и од стране других припадника констаничке школе, нарочито Волфганга Изера. Заговорници теорије рецепције у грађанској науци о књижевности били су Изер и Манделков, а од књижевних теоретичара Вајман и Науман (Драгић и Илић, 2018).

Ученик се разликује од осталих читалаца по томе што је његово читање школска обавеза, а да би успјешно реципирао и доживио „исткани свијет" књижевног дјела његово читање мора бити инспирисано потребом за књижевношћу и унутрашњом мотивацијом. Свијет књижевноумјетничког дјела је фикционалан (сачињен од елемената реалности, али без стварног животног корелата), па због тога комплексне везе и односи фикционалног свијета дјела и стварног свијета ученицима могу бити отежавајући за наставу књижевности

уколико се њиховом расвјетљавању не приступи на прави начин (Вучковић, 2006). Зато је припремање ученика за мотивисано читање књижевноумјетничког текста основно полазиште (база) које ће касније имати битан утицај на прихватање, схватање, разумијевање и вредновање текста (Пурић, 2016). Рецепција књижевног текста у настави представља интелектуално-емотивни „прималачки акт читаоца који се одвија у процесу индивидуалног доживљавања и разумијевања књижевног текста у којем се успостављају комплексне везе и односи између фикцијалног свијета и стварности и њихово сучељавање са персоналним искуствима, вриједностима и сазнањима читаоца (ученика)" (Драгић и Илић, 2018: 167). Међутим, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту, атмосфера и амбијент за рецепцију књижевног текста у иновативно-развијајућој настави су много повољнији.

Термин иновативно-развијајућа настава уведен је 70-их година XX вијека на скупу Римског клуба, гдје су формулисане двије концепције образовања – подржавајуће-репродуктивна и иновативно-развијајућа. Концепција иновативно-развијајуће наставе заснива се на организацији и реализацији развијајућих модела и наставних система у којима је доминантно хармонично и цјеловито усвајање знања и развој свих потенцијала личности ученика, до личних максимума (Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016; Илић, 2019; Илић, 2020). Ова теорија истиче да развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевање). Заговорници теорије развијајуће наставе (Эльконин, Давыдов, Леонтьев, Занков) заговарали су став да дијете не смије бити неко ко само посјећује школу, већ неко ко ће заузети позицију субјекта који усавршава самог себе. Репкин и Заика сушину развијајуће наставе виде у стварању услова у којима ће ученик постати субјект наставног процеса (Степановна Сиденко, 2006). У развијајућој настави ученик треба да осјећа потребу за самопромјеном и да има мотив за саморазвојем. „Дидактика и настава развијајућег типа имају другачију психолошко-логичку основу у оквиру које се предност даје подстицању запажања појава и анализирања узрочно-посљедичних веза, мишљења, откривања и генерализација у зони наредног (у почетку блиског) развоја ученика, чиме се проширују простори слободнијег испољавања и афирмације ученика, као и комплементарне инвентивности наставника" (Илић, 2015: 651). У таквом концепту наставе наставну дјелатност и учење ученик доживљава као режиран посао који је у директној вези са његовим сопственим развојем. Због тога се у посљедње вријеме интензивирају истраживања и разраде концепта „зоне наредног развоја" као најзначајнијег објективног елемента развијајуће наставе. Међутим, истраживач (педагог, методичар, учитељ) треба постепено прелазити на оперисање појмом развијајуће наставе „у складу са одређеним узрастом ученика и реалним средствима обучавања дјеце тог узраста, а помоћу којих се може организовати њихова водећа дјелатност која доводи до развоја неопходног нивоа одговарајућих психичких новина" (Давыдов, 1995: 30). Због тога, основну суштину поимања развијајуће наставе за Давидова представља теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (која је

изложена у радовима Репкина, Ломпшера, Давидова и Ељконина). Развијајућа настава „упија" најбоље идеје свих теоријских и педагошких праваца који могу помоћи да сви ученици уче и развијају се успјешно" (Вилотијевић, М. и Вилотојевић, Н., 2016: 14). Постоји више иновативних система развијајуће наставе, али они се разликују по свом развијајућем ефекту, односно обиму утицаја на општи личносни развој ученика (развој критичког мишљења, емоционалне, социјалне и моралне сфере, могућност разумијевања општег смисла и сложености садржаја који се проучава и слично).

За потребе овог рада, и са аспекта ефикасне рецепције књижевног текста, истичемо два система иновативне наставе за које сматрамо да у настави књижевности на млађем школском узрасту ученика могу имати нарочито развијајући ефекат. То су настава различитих нивоа сложености (НРНС) и респонсибилна настава (РН).[1] Развијајући ток наставе, конципиран на функционалном повезивању кључних полазишта теорије рецепције и поставкама теорије развијајуће наставе Виготског (Виготски, 1977), у нашем методичком експерименту фокусиран је на самоактивност ученика и инструктивну улогу учитеља управо у поменутим моделима наставе, гдје је процес рецепције усмјерен на подстицање критичко-рефлексивне самоактивности ученика, њихово духовно обогаћивање, књижевно-естетско сензибилизовање и стваралачко испољавање (Драгић, 2020). У системима развијајуће наставе (НРНС и РН), гдје је у фокусу био процес рецепције књижевних текстова, осмишљаван је наставни амбијент у којем су стваране „зоне наредног развоја" и подстицан развој ученичких рецепционоестетичких потенцијала (путем вјежби различитих нивоа сложености), до личних маскимума. У оваквим системима наставног рада знатно се мијења позиција ученика и учитеља у процесу рецепције књижевног текста. Ствара се ново развојно-стимулативно окружење у којем је ученик постаје активнији, самосталнији, слободнији, са максимално могућом социјализацијом индивидуалитета, а учитељ постаје организатор, савјетник, васпитач и помагач у том окружењу који подстиче и усмјерава ученика на предмет наставног рада (Илић, 2004: 1085).

[1] Због ограничесности обима овог научног рада нисмо у могућности да детаљно прикажемо структуру рецепције књижевног текста у развијајућој настави књижевности различитих нивоа сложености и развијајућој респонсибилној настави. Све специфичности ових модела развијајуће наставе, „редизајниране" у складу са теоријом рецепције књижевног текста у настави, могу се опширно видјети у раду: Драгић, Ж. и Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонсибилној разредној настави. *Зборник Филозофског факултета у Приштини*, XLVIII(4), 165–183.

Поред тога, ови развијајући модели наставе експлицирани су у сљедећим монографијама: а) Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет; б) Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.

У оквирима методичке структуре рецепције књижевног текста у овим иновативно-развијајућим моделима наставе расвјетљаване су позиције и активности ученика, а свакако и нове функције и задаци учитеља у планирању, припремању, реализацији и вредновању рецепцијских активности ученика млађег школског узраста.

Развој моралности био је различито посматран кроз историјски развој друштва. Када су у питању ученици, основна тежња проучавања моралног развоја односила су се на одређивање нивоа разумијевања одређених правила њиховог понашања, а основу за стварање почетних моралних ставова чинило је друштвено окружење (Пеашиновић, 1976). Због тога можемо рећи да је морал за ученике млађег школског узраста хетерономан, тј. под утицајем је моралних ставова средине која их окружује (Стојановић, 2012). У *Лексикону образовних термина* морални развој представља „узрасне промјене когнитивних, емоционалних и понашајних функција везаних за морална правила и вриједности које су универзалне, безличне и обавезне, независне од ауторитета и друштвене институционалности" (*Лексикон образовних термина*, 2014: 436). Објашњења моралног развоја можемо наћи и у психолошким теоријама (у бихејвиористичкој теорији Вотсона и психоаналитичкој теорији Фројда), а посебно у Колберговој теорији моралног развоја.

Када је у питању морално васпитање ученика, одмах се иза породице у први план ставља школа и њена обавеза да све недостатке моралног васпитања ученика исправи и да их као моралне личности укључи у активности друштвене заједнице. Морално васпитање доприноси „изграђивању моралне свијести, моралних осјећања и интересовања, моралних ставова и увјерења, моралног посматрања и суђења" (Нинковић, 2006: 89). Кроз савјестан рад наставника (учитеља) као моралних узора, школа је мјесто које штити ученике од негативних моралних утицаја, а промовише здраве моралне вриједности (достојанство, одговорност, демократичност, хуманост, солдарност, патриотизам...). Међутим, иако је важно стварање услова васпитаницима за стицање одређеног квантума моралних знања, то није гаранција за морално понашање и дјеловање личности (Ковачевић, 2012). Ученици који су на крају друге тријаде (а такви ученици су узорак и у нашем истраживању) налазе се у предадолесцентском периоду. У том периоду се развијају естетика, морална осјећања, љубав према колективу, и по први пут осјећај патриотизма. Наша наставна пракса нема ефикасне инструменте помоћу којих би се помно пратио морални развој наших ученика, па се одговорност за њихово понашање, када је школа у питању, приписује учитељима и наставницима (одјељењским старјешинама) (Тителски, 2019).

Књижевност је умјетност ријечи која својим поетским свијетом (позитивним ликовима и њиховим особинама, поступцима и понашањима) значајно утиче на духовно и морално понашање младих реципијената. Примјери из прича, басни, бајки и пјесама остављају дубок траг на духовни живот ученика, у чему се огледа њихов васпитни значај. Вриједна књижевна дјела која се налазе у читанкама оплемењују наше ученике, подстичу хуманост, толеранцију, развијају емоционалност и емпатију и на тај начин доприносе развоју социјално пожељних вјештина и позитивних моралних особина које ће их пратити током читавог живота. Анализа књижевних јунака даје знатан допринос развоју емоционалног, моралног и социјално одговорног понашања ученика (Стојановић и Здравковић, 2019).

Читањем и ефикасном рецепцијом вриједних књижевних текстова ученици развијају и богате своја унутрашња стања, „богате машту, развијају интелект, снаже личност и тиме обезбјеђују предуслове да проникну у суштину свијета, разумију смисао живота, спознају своје коријене али и разлике међу људима других култура, уоче праве, провјерене вриједности" (Стојановић, 2013: 359). Примајући, тј. реципирајући таква књижевна дјела, ученик их трансформише, врши допуну мјеста неодређености у скаду са својим индивидуалним могућностима, замишља, осјећа и ослушкује, духовно се оплемењује и васпитно обликује (Стојановић, 2012).

Позната књижевна дјела уче човјека да не понавља грешке пратиоца, које су биле карактеристичне за дјетињство људске цивилизације. Многи књижевни текстови обилују племенитим поступцима и хуманистичким порукама које ученици доживљавају и усвајају као узоре за племенито поступање (Дејковић, 2013). Због тога рецепција књижевних текстова има посебну важност у формирању погледа на свијет и у развоју моралне свијести ученика. То их васпитава у хумане и дубоко морално личности и има изразит утицај на развијање њихових вриједносних судова.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог експериментално-методичког истраживања је утицај рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) на моралну развијеност ученика петог разреда основне школе. Циљ истраживања је био експериментално утврдити да ли се рецепцијом књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави књижевности постижу статистички значајно већа постигнућа ученика петог разреда основне школе у моралној развијености, у односу на уобичајену интерпретацију књижевних текстова у уобичајеној (недиференцираној) настави. Задатак истраживања је: Провјерити у којој мјери ће ученици петог разреда основне школе рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) остварити статистички значајно већа постигнућа у моралној развијености (познавање типова људских карактера и познавање моралних особина), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту. Хипотеза истраживања гласи: Претпостављамо да ће ученици петог разреда основне школе рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) остварити у просјеку статистички значајно већа постигнућа у моралној развијености (познавање типова људских карактера и познавање моралних особина), у односу на уобичајен интерпретативни рад на књижевном тексту. У узорку истраживања је било 185 ученика експерименталних и контролних одјељења. У четири одјељења Основне школе „Борисав Станковић" Бања Лука (од којих су касније два била експериментална) било је укупно 83 ученика, а у

четири одјељења у Основној школи „Петар Петровић Његош" Бања Лука (од којих су касније два била контролна) било је укупно 102 ученика.

Сходно карактеру овог експериментално-методичког истраживања, његовом циљу и задацима, примијењене су сљедеће истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе и експеримент са паралелним групама. Наше експериментално-методичко истраживање је реализовано са ученицима петог разреда основне школе, а имало је сљедеће међусобно повезане етапе: 1. иницијално испитивање релевантних варијабли, 2. уједначавање експерименталне и контролне групе, 3. увођење експерименталног фактора, 4. интермедијално испитивање, 5. финално испитивање и 6. статистичка обрада резултата иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања.

У финалном мјерењу ефекти дјеловања експерименталног фактора у двије експерименталне групе (Е1 и Е2) упоређивани су са постигнућима у контролним групама (К1 и К2), у којима је преовладавао уобичајен рад на књижевном тексту. Припрема за рецепцију књижевних текстова у оквиру одабраних оптимално индивидуализованих система развијајуће наставе (НРНС и РН) садржавала је конципирање и креирање писаних припрема (микропланова наставе у обрнутом дизајну) за реализацију часова наставе (оптимално индивидуализоване) српског језика (подручје књижевности), гдје је апострофирана рецепција књижевног текста[2]. Креираним микроплановима рецепције књижевних текстова, „утканим" у иновативно-развијајуће системе наставе, настојали смо да дјелујемо на повећање постигнућа ученика петог разреда основне школе у моралној развијености. Реализација експерименталног фактора (рецепције књижевних текстова у системима развијајуће наставе) у оквиру редовне наставе српског језика трајала је током цијеле школске 2018/2019. године. Експериментални фактор или независна варијабла у истраживању била је рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН). При реализацији експерименталног програма, континуирано су припремане развојно-стимулативне рецепцијске вјежбе различитих нивоа сложености, што није био случај у раду на текстовима у контролним одјељењима.

За разлику од рада на књижевном тексту у традиционалној (уобичајеној) интерпретативној настави, гдје је доминантан предавачко-приказивачки (ријетко интерактиван) однос учитеља према наставном садржају и ученицима, при рецепцији књижевног текста у моделима иновативно-развијајуће наставе стварани су нови услови и могућности за ефикасније емоционално прихватање, афективно уважавање, разумијевање и схватање вриједности књижевног текста, који су у складу са ученичким персоналним рецепцијским могућно-

[2] У овим моделима развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које се огледа кроз учитељево континуирано мотивисање ученика за рецепцију књижевног текста и објашњавање начина реализације задатака за самосталан (или интерактивни) рад који су у зони њиховог актуелног и наредног нивоа, уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених наставно-књижевних садржаја.

стима (оптимално индивидуализовани) и дијелом у зони њиховог наредног развоја. Развојно-стимулативним вјежбама и задацима које су ученици рјешавали у складу са својим индивидуалним могућностима, а које се тичу поступака и особина ликова у књижевним текстовима (и њихових карактера), подстицана је морална развијеност ученика. Вредновање рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе садржи утврђивање појединачких и колективних резултата у усвајању програмских садржаја, процјену ефикасности активности ученика, односно евалауацију токова и исхода оптимално индивидуализованог рецепцијског приступа у разредној настави књижевности. Вредновање (или самовредновање) рада ученика може се вршити у току рецепције, односно одмах након рјешавња појединих задатака или питања. Након сваког рецепцијског вјежбања учитељ врши „разврставање" ученика, односно њихово „превођење" у наредни ниво вјежбања или „враћање" на исти или нижи ниво вјежбања.

У оквиру истраживачких метода кориштена је техника тестирања моралне развијености ученика. У експерименталном истраживању кориштени су тест карактера (ТК) и тест познавања моралних особина (ТМО)[3].

[3] Овај инструмент је преузет од мр Мире Лакетић, докторанта Филозофског факултета у Бањој Луци, која је исти користила за потребе свог истраживања, респектујући теоријска полазишта и садржаје форме теста коју је креирала Ранка Пеашиновић (1976).

НАЛАЗИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати једногодишњег дидактичко-методичког експеримента углавном потврђују утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на познавање типова људских карактера и на познавање значења моралних особина. Интересовало нас је да ли постоји разлика у познавању типова људских карактера између експерименталне (Е1) и контролне групе (К1). Резултати су приказани у сљедећој табели.

Табела 1. Разлике аритметичких средина на тесту познавања типова људских карактера између експерименталне (Е1) и контролне (К1) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	Е1	22	5,49	0,21	10,56	0,01	0,20
	К1	25	4,53	0,20			
Финално**	Е1	22	6,14	0,12	26,85	0,01	0,40
	К1	25	5,28	0,11			

** коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*
*** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*

Униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања типова људских карактера у Табели 1. показује да су ученици експерименталне групе (Е1) остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,20 (F = 10,56; p = 0,01), за разлику од вриједности парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења који износи 0,40 (F = 26,85; p = 0,01) (уз статистичку контролу коваријати). Према Јакобу Коену, магнитуда јачине парцијалног ета-квадрата је велика уколико је $\eta^2 \geq 0{,}14$ (Stevens, 1980). Дакле, можемо рећи да је она у оба случаја заиста велика. Када у обзир узмемо дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, закључујемо да је напредак ученика експерименталне (Е1) групе у подручју познавања типова људских карактера статистички значајан.

Током реализације наставе различитих нивоа сложености рецепција књижевних текстова била је усмјерена на жељене (очекиване) резултате у све три категорије ученика (испотпросјечне, просјечне и натпросјечне), уважавајући њихове индивидуалне могућност и (евентуални) напредак у зони наредног развоја. У контролној (К1) групи наставно-књижевни садржаји били су углавном прилагођени просјечном ученику. У експерименталним групама

ученика рецепцијске вјежбе су биле усклађене са врстом књижевноумјетничког текста. У уводном дијелу часа, у оквиру фазе „утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика", учитељ је посебну пажњу посвећивао одређеном типу људског карактера, тематски везаном за књижевни текст који је предмет доживљавања, разумијевања и суствaралаштва. Вођен је кратак разговор, гдје су сви ученици могли да искажу основне црте у тексту приказаног карактера, његове позиције у друштву и да кажу да ли у својој ближој средини познају особу са таквим карактером. Такви разговори су били одлична подлога за боље разумијевање особина и поступака ликова у књижевном тексту који се реципира.

Даље нас је занимало да ли постоји разлика у познавању типова људских карактера између експерименталне (Е2) и контролне групе (К2). Резултати су експлицирани у сљедећој табели.

Табела 2. Разлике аритметичких средина на тесту познавања типова људских карактера између експерименталне (Е2) и контролне (К2) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	Е2	19	4,49	0,30	0,17	0,68	0,01
	К2	25	4,31	0,25			
Финално**	Е2	19	7,01	0,18	58,17	0,01	0,61
	К2	25	4,95	0,16			

** коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*
*** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*

У Табели 2. подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања типова људских карактера приказују да су ученици експерименталне групе (Е2) остварили у просјеку статистички значајно већу разлику у овом подручју, у односу на контролну (К2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,01 (F = 0,17; p = 0,68), те није било статистички значајних разлика између група на пољу познавања типова људских карактера. Међутим, вриједност ета-коефицијента између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,61 (F = 58,17; p = 0,01) (уз статистичку контролу коваријати).

Када је у питању напредак ученика експерименталне (Е2) групе у другом полугодишту, разлогом напретка може се сматрати и тематика књижевних текстова. Наиме, могуће је да су у другом полугодишту анализирани текстови на основу којих се код ученика задржао упечатљив карактер главног књижевног лика или споредних ликова. Због тога су и остварена већа постигнућа на финалном мјерењу.

Поред демократског избора варијанти рецепцијских активности, у респонсибилној настави (која је током овог истраживања била углавном оптимално индивидуализована) рецепција књижевних текстова била је фокусирана и на слободу изношења рецепцијског мишљења ученика, уважавајући њихове персоналне могућности и потенцијале и у зони наредног развоја. У контролној (К2) групи углавном је преовладавао уобичајен рад ученика на књижевном тексту, прилагођени просјечном ученику.

У наредним табелама дати су показатељи истраживања дејства рецепције књижевног текста у системима развијајуће наставе на познавање значења моралних особина ученика експерименталних група (Е1 и Е2) и контролних (К1 и К2) група (са доминантним уобичајеним радом на књижевном тексту). Сагледаћемо прво да ли постоји разлика у познавању значења моралних особина између експерименталне (Е1) и контролне групе (К1). Резултати су приказани у наредној табели.

Табела 3. Разлике аритметичких средина на тесту познавања значења моралних особина између експерименталне (Е1) и контролне (К1) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	Е1	22	11,69	0,31	0,07	0,80	0,02
	К1	25	11,56	0,29			
Финално**	Е1	22	13,82	0,30	1,53	0,22	0,04
	К1	25	13,23	0,27			

** коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*
*** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*

Униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина у Табели 3 показује да ученици експерименталне групе (Е1) нису остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,02 ($F = 0,07$; $p = 0,80$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износи 0,04 ($F = 1,53$; $p = 0,22$) (уз статистичку контролу коваријати). Можемо рећи да је она у оба случаја изразито ниска. Када у обзир узмемо дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, можемо истаћи да напредак ученика експерименталне (Е1) групе у подручју познавања значења моралних особина није статистички значајан у односу на контролу (К1) групу. Могуће је да би разлике између група биле израженије реализацијом експерименталног фактора у дужем временском трајању.

У оквиру фазе „утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика за рецепцију књижевног текста" вођен је кратак разговор о одређеној људској особини, тематски везаној за лик из књижевног текста. Сви ученици у експерименталним групама су могли да искажу своје виђење такве моралне људске особине и њене квалитете у друштву. Разговори овог типа били су подстицај за боље разумијевање особина и поступака ликова у књижевном тексту који се реципира. Након рјешавања рецепцијских вјежби различитих нивоа сложености ученици експерименталне (Е1) групе су у оквиру фазе „утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености" могли да искажу да ли су испуњена њихова очекивања у вези са главним књижевним ликом или неким споредним ликовима. Такав приступ није примјењиван у раду са контролним одјељењима.

Занимало нас је и то да ли постоји разлика у познавању моралних особина између експерименталне (Е2) и контролне групе (К2). Резултати су експлицирани у сљедећој табели.

Табела 4. Разлике аритметичких средина на тесту познавања значења моралних особина између експерименталне (Е2) и контролне (К2) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	Е2	19	7,77	0,36	12,02	0,01	0,24
	К2	25	5,86	0,30			
Финално**	Е2	19	10,29	0,24	72,48	0,01	0,67
	К2	23	6,97	0,20			

** коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*
*** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке*

Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина у Табели 4 приказују да су ученици експерименталне групе (Е2) остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F = 12,02$; $p = 0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F = 72,48$; $p = 0,01$) (уз статистичку контролу коваријати). Као разлог за бољи напредак ученика експерименталне (Е2) групе у другом полугодишту можемо навести, између осталог, и тематику реципираних књижевних текстова. Врло је могуће да су у другом полугодишту реципирани текстови на основу којих су се ученицима у сфери трајног разумијевања задржале моралне особине карактеристичне за доминантне књижевне јунаке.

У респонсибилној настави (поред демократског избора варијанти наставно-рецепцијских активности) рецепција књижевних текстова била је у атмосфери слободног изношења рецепцијског мишљења, уз подстицање испољавања ученичких персоналних могућности и напретка у зони наредног развоја. У контролној (К2) групи углавном је преовладавао уобичајен рад ученика (повремено интерактиван) на књижевном тексту, гдје су наставни садржаји били углавном прилагођени просјечном ученику. Послије једногодишње примјене експерименталног програма рецепције књижевних текстова у системима развијајуће наставе (НРНС и РН), ученици експерименталних група (Е1 и Е2) су постигли у просјеку углавном статистички значајно већа постигнућа у моралној развијености, у односу на ученике са којима је извођена уобичајена настава књижевности (у којој су књижевни текстови интерпретирани примјеном општег модела). Према тим показатељима наша хипотеза је углавном потврђена.

ЗАКЉУЧАК

Изучавањем савремене и тематски релевантне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе настојали смо цјеловитије теоријски расвјетлити рецепцију књижевног текста у настави и експериментално верификовати њене васпитне ефекте у развијајућој разредној настави (тј. утицај на моралну развијеност ученика петог разреда основне школе). Нове теоријске основе рецепције књижевног текста у развијајућој разредној настави развили смо синтезом теорије рецепције књижевног текста, теорије развијајуће наставе и дидактичко-методичких поставки два експериментално провјерена система иновативне наставе (наставе различитих нивоа сложености – НРНС и респонсибилне наставе – РН).

Примијењеним системима иновативно-развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које је остваривано кроз учитељево осмишљавање задатака и вјежби који су у зони актуелног и наредног развоја ученика, самосталан (или интерактивни) рад уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених наставно-књижевних садржаја. Ученици експерименталних (Е1 и Е2) група били су чешће у прилици да читањем често инвентивно реципирају књижевне текстове и у оквиру рјешавања вјежби различитих нивоа сложености (које су биле око 70% на степену актуелног и око 30% у зони блиског развоја ученика). Наиме, иновативни наставни системи (настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава) у овом су истраживању „редизајнирани" и обогаћени оним фазама наставе који су директно везани за теорију рецепције и рецепционоестетички приступ проучавања и вредновања књижевног дјела на млађем школском узрасту ученика (евоцирање хоризонта очекивања, утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика, утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и сл).

Наше експериментално-методичко истраживање је поспијешило рецепцију књижевног текста у системима иновативно-развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика и створило могућности за самосталнију и свеобухватнију рецепцију, доживљавање и разумијавање књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика на постојећем нивоу и у зони наредног (блиског) развоја. Такве концептуалне модификације разредне наставе књижевности су значајан искорак у обогаћивању методичких сазнања о иновативној, рецепцијски фокусираној развијајућој разредној настави књижевности, а тиме и развоју савремене методике наставе књижевности, што пружа шире могућности интензивније и ефикасније рецепције књижевног текста од стране ученика, уз уважававање и стимулисање максимално могућег развоја њихових узрасних и персоналнних индивидуалитета.

Надамо се да ће ова експериментално утврђена ефикасност рецепције књижевног текста у поменутим системима развијајуће наставе привући пажњу и интересовања будућих теоретичара, истраживача и практичара који преферирају иновирање и освјежавање наставне праксе, а посебно разредне наставе српског језика.

Литература

Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.

Вујаклија, М. (1954). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.

Вучковић, Д. (2015). Педагошка функција књижевности у савременој настави. *Учење и настава*, I(1), 75–90.

Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Дејковић, М. (2013). Књижевни текстови и развој дечје моралности. *Годишњак Учитељског факултета*, књига 4. Врање: Учитељски факултет, 391–399.

Драгић, Ж. и Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонсибилној разредној настави. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVIII(4), 165–183.

Драгић, Ж. (2020). *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика.* Необјављена докторска дисертација. Бања Лука: Филозофски факултет.

Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.

Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Илић, М. (2004). Традиционални и савремени модели наставног рада. У *Традиција и савременост* (1053–1062). Бања Лука: Филозофски факултет.

Илић, М. (2015). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У *Наука и слобода*. Пале: Филозофски факултет, 645–667.

Илић, М. (2019). *Расправе о савременој настави и дидактици*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.

Илић, М. (2020). *Дидактика.* Бања Лука: Филозофски факултет.

Jaus, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.

Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.

Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „ВУК КАРАЏИЋ".

Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.

Maricki, D. (ur.) (1978). *Teorija recepcije u paıcі o književnosti*. Beograd: Nolit.

Нинковић, Г. (2006). *Савремена породица и школа.* Јагодина: Учитељски факултет.

Павловић Бабић, Д., Крњаић, З., Пешић-Матијевић, Ј. и Гошовић, Р. (2001). Структура способности и вештина критичког мишљења. *Психологија*, 34(1–2), 195–208.

Peašinović, R. (1976). *Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Пурић, Д. (2012). Циљ, задаци и исходи наставе и учења у домену проучавања књижевног дела у млађим разредима основне школе. У *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи* (474–484). Ужице: Учитељски факултет, 15(14).

Пурић, Д. (2016). Разумевање текста у настави књижевности. *Настава и васпитање*, LXV(2), 427–437.

Rečnik književnih termina (1985). Beograd: Nolit.

Смиљковић, С. (2014). Рецепција књижевног текста на основношколском узрасту. У *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 369–376.

Spajić, N. (2007). Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija*, LXII(4), 651–674.

Stakić, M. (2008). Motivating the Students for Reading and Experiencing the Literary Work. *Contemporary intentions in Educations*, 2, Ohrid, 73–81.

Стакић, М. (2016). Рецепција књижевног дјела у настави српског језика. У *Бањалучки новембарски сусрети 2016*, том II (301–312). Бања Лука: Филозофски факултет.

Stevens, J. P. (1980). Power of the multivariate analysis of variance tests. *Psychological Bulletin*, 88, 728–737.

Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, 55(2), 109–121.

Стојановић, Б. (2012). Басна у функцији развоја моралности и подстицања креативности ученика. У *Даровити и моралност*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов” – Универзитет „Аурел Влајку” Арад, 840–855.

Стојановић, Б. (2013). Васпитне вредности текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. У *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*. Врање: Учитељски факултет, 351–360.

Стојановић, Б. и Здравковић, Д. (2019). Књижевни јунак и социјално одговорно понашање појединца у читанкама за млађе разреде основне школе. *Теме*, XLIII(4), 1247–1264.

Стојановић, Б. (2019). Најмлађи читалац и сазнавање књижевног дела из угла теорије рецепције. У *Језик, књижевност, теорија* (701–712). Ниш: Филозофски факултет.

Тителски, М. (2019). *Школски успјех и морална развијеност ученика у другој тријади основне школе*. (Необјављен мастер рад). Бања Лука: Филозофски факултет.

Želimir Ž. Dragić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Republic of Bosnia and Herzegovina
Mile Đ. Ilić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Republic of Bosnia and Herzegovina

LITERARY TEXT RECEPTION IN DEVELOPING TEACHING AND LEVEL OF MORAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL AGE STUDENTS

Summary

The processes and outcomes of literary text reception are determined by the flows and methodical specificities of the traditional and innovative-developing teaching system. Increased intensity of literary text reception can be achieved in the models of developing teaching at a younger school age.

Starting from the premises of the reception theory, the theory of innovative-developing teaching and the findings of tangent research, transferable theoretical foundations of literary reception and literary text reception microplans were developed in the models of developing classroom teaching (different complexity levels interactive teaching – DCLIT and responsible teaching – RT).

During the one-year experimental-methodical programme, elementary school fifth grade students were adopting literary-artistic texts in the context of one innovative-developing model of classroom teaching (different complexity levels teaching – E1 or responsible teaching – E2), and in the regular teaching of literature. On average, students in the experimental groups (E1and E2) achieved generally statistically significantly higher scores during the final evaluation of the knowledge of moral qualities and knowledge of human personalities than the students in the control groups (K1 and K2). The obtained findings of the experimental-methodical research can be a significant contribution to the advancement of work on literary text in the teaching practice.

Keywords: *literary text reception in teaching, theory of innovative-developing teaching, level of moral development, younger school age students.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.299S
УДК 37.016:003-028.31(497.16)"17"
Стручни чланак
стр. 299–310

Биљана С. Самарџић[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале,
Република Српска
Даліборка Б. Шкипина[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале
Република Српска

ЗНАЧАЈ САВИНСКОГ БУКВАРА У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА И СРПСКОЈ КУЛТУРИ

Апстракт: Аутори у раду сагледавају педагошко-филолошки значај *Савинског буквара* штампаног у Русији (Москви) 1692. године на рускословенском језику. По своме постанку млађи је око 100 година од *Првог српског буквара* (Буквар Саве Инока Дечанца). Овај буквар руске редакције доспио је до свих српских простора и представљао је извидницу са једне стране и сљедбеника са друге стране – будућим књигама у српској земљи и новом књижевном језику Срба. У ту сврху, аутори у раду детаљно објашњавају методу учења слова на начин да сваком слову (словенском, грчком и латинском) одговара одређена слика. Ово показује педагошки приступ обради усвајања нових знања (почетног читања и писања), да се путем слика животиња, биљака и предмета олакша учење слова. У свом предавању Карион Истомин, аутор *Буквара*, предложио је потпуно друкчије наставне методе – нове. Дакле, претеча данашњих буквара је управо *Савински буквар*, јер било који буквар да узмемо и погледамо, видјећемо слово и цртеж.

Кључне ријечи: *Савински буквар, Карион Истомин, настава, описмењавање.*

Буквар је прва школска књига намијењена учењу – писмености. Букварском наставом или наставом почетног читања и писања назива се период овладавања читањем и писањем помоћу буквара. У *Лексикону образовних термина* (2014) налазимо да се процес учења читања и писања назива и букварски период, и да представља једну од три фазе наставе почетног читања и писања. У реализацији се надовезује на предбукварску наставу (усмјерена је на савладавање вјештина читања и писања). За то се користи уџбеник – буквар –

[*] biljana.samardzic@ffuis.edu.ba
[*] daliborka.skipina@ffuis.edu.ba

почетница, у коме је постављен одговарајући поступак обраде слова. Циљеви су правилно писање и читање текста, с разумијевањем прочитаног, а посебни задаци: разумијевање осјећања за основне говорне јединице; повезивање слова у ријечи; једноставно, лијепо и читко писање одговарајућом брзином; употреба основних правописних правила; препознавање облика слова; читање; рад на разумијевању прочитаног; савладавање основних ортоепских норми при читању текста; стицање навике правилног држања у току читања и писања, уз одговарајућу удаљеност текста од очију (*Лексикон образовних термина*, 2014).

Према писању Илића (2013) од краја 15. вијека до данас у нашим крајевима публиковани су многобројни буквари засновани на различитим педагошко-психолошким поставкама и дидактичко-методичким концепцијама. „Без обзира на домете и ограничења њихових садржаја и заступљених методичких поступака њиховог реципирања, буквари су знатно олакшали рад учитеља и сазнајне активности ученика у савладавању програма почетне писмености (Илић, 2013: 28). Први познати буквари на словенским језицима потичу из 16. вијека. Најстаријим се сматра Буквар Саве Инока (Дечанца), штампан у Млецима 20. маја 1597. године (*Педагошка енциклопедија*, 1989) у штампарији Ђулијана Рампацотија на српскословенском језику[1]. Прва појава руских буквара забиљежена је 1602. године и са њима почиње прво организовано потискивање наших старих србуља и српскословенског језика. Доласком Максима Суворова из Русије са 400 буквара и 70 руских граматика почиње, у већој мјери, и на нашим просторима да продире рускословенски језик (*Педагошка енциклопедија*, 1989).

Савински буквар штампан је у Русији (Москви) 1692. године на рускословенском језику, тј. на руској редакцији старословенског језика. По своме постанку млађи је око 100 година од *Првог српског буквара*. Овај буквар руске редакције доспио је до свих српских простора и представљао је извидницу са једне стране и сљедбеника са друге стране – будућим књигама у српској земљи и новом књижевном језику Срба. Први Савински буквар урадио је јеромонах Карион Истомин и то на начин да сваком слову (словенском, грчком и латинском) одговара одређена слика.

[1] „Буквар Инока Саве Дечанског фасцинира из више аспеката. Прво, он је настао у 16. вијеку у вријеме кад је мало која европска земља располагала сопственим абецедарима, азбучницима, училима. Друго, буквар фасцинира својом букварском методиком. Наиме, Инок Сава се опредијелио за *гласовну методу*, која је тек два вијека послије уведена у европско школство (то ће урадити тек Стефани 1802. године). Треће, тек 300 година послије малобројни истраживачи скренуће пажњу на педагошка и културна својства *Првог српског буквара*. Четврто, творац овога буквара успио је у 16. вијеку створити *савремени* буквар по своме педагошко-методском карактеру, спајајући два природна мотива за учење читања. Пето, парадоксално је да су поред свега наведеног, врлине овога буквара – првог писменара српске културе и писмености – остале и даље у тминама наше културне историје” (Самарџић и Шкипина, 2016: 177).

Карион Истомин био је монах московског Чудовог манастира и чувени научник свога времена; писац, преводилац, лектор, коректор. Предавао је грчки и латински језик. Био је и дворски пјесник и учитељ царске породице, укључујући младог Петра Великог. Писао је најразличитија дјела: панегирике (читава књига поздравних пјесама Софији), молитве, акатисте, натписе на иконама, житија светаца, епитафе, богословске трактате, поуке о васпитању дјеце, уџбенике (*Мали и Велики буквар* за царевића Алексеја Петровича), књигу *Полис* која је нешто налик енциклопедији која се бави сваком од 12 тада признатих наука, написао је *Домострој* у стиху. Користио је стихове у педагошке и методичке сврхе (буквари које је написао били су у стиховима), и у томе ће имати сљедбенике (Фјодор Поликарпов, Леонтије Магницки). Био је неутралан у спору (ни за Грке, ни за Латине). Родом је из Курска. Образовао се код Грка и преводио је на грчки код Лихуда. Код Полоцког је проучавао писање поема. Претрпио је утицаје и школског барока, али и грчке утицаје. Пише панегирике силабичким стихом. Софији Алексејевној пише поезију у којој излаже молбу да отвори у Москви школу у којој ће се слободно предавати (kupdf.net/download/ruska-knjizevnost-prvi-deo). Истиче значај просвјећености. Поред молитава, епитафа, панегирика, преводних пјесама, писао је и читаве зборнике стихова. Један такав зборник био је и упућен 11-годишњем Петру. То је „Книга Разумленија” гдје он савјетује Петру какав владар треба да буде, као да сам Бог кроз његова уста говори и обећава да ће му дати мудрост коју треба да искористи у управљању земљом; треба да поштује свог брата савладара Ивана, како да суди, да управља своје поданике на прави пут – просвјетитељске идеје (kupdf.net/download/ruska-knjizevnost-prvi-deo).

Јеромонах Карион истицао је да ће из овога буквара учити не само дјечаци и мушкарци, већ и дјевојчице и жене. То је, свакако, била врло важна и изненађујућа мисао за то вријеме. Нарочито ако знамо да је тек касније, у 18. вијеку главни руски педагог тог времена Иван Ивановић Бецкој, био један од првих педагога у Русији који се заузимао за васпитање и образовање дјевојака (женске омладине) (Жлебник, 1970). Да је Истомин Карион придавао велики значај науци и образовању, потврђује и то што се на самом почетку буквара налази гравура Исуса окруженог ученицима који му доносе папирусе на којима стоје имена разних научних дисциплина – теологија, филозофија, реторика, астрономија, граматика и геометрија. Ово јасно указује на благослов цркве на свакога ко изучава науке. *Савински буквар* има велики и педагошки и културно-језички значај за српски народ. Из њега је учио и сам Петар II Петровић Његош. Иако је настао у 17. вијека, прво цјеловито фототипско издање код нас урадило је Српско удружење „Ћирилица” из Требиња тек 2016. године. Дакле, премда је Буквар познат широкој јавности, нажалост чекали смо све до 2016. године да видимо код нас његово прво фототипско издање. Руси се изузетно поносе *Савинским букваром*, те је он постао основна културна и црквено-просвјетна карика која спаја српску и руску писменост. Након његовог настанка у Русији, Буквар је стигао и међу Србе. То је јасна

смјерница која нам показује да је Русија увијек његовала сарадњу са Србима и да је помагала и подржавала развој образовања.[2]

Како је *Буквар* доспио у Савину? „Међу савинским оцима који су одлазили у Русију у првој половини 18. вијека знамо само за архимандрита Леонтија Аврамовића, чија су путовања обављена на измаку прве четвртине `великог вијека Срба`. Могуће је да је овај игуман Буквар донио у Савину. Када је нешто касније дошло до беспоштедног удара задарског надбискупа Вицка Змајевића на српског митрополита Стефана Љубибратића и Српску Православну Цркву у Далмацији и Боки Которској, надбискуп ће млетачким властима указивати на игуманово путовање у Русију одакле је доносио књиге штетне за државу" (*Савински буквар*, 2016: 8; према: Епископ Никодим Милаш 1989: 387). Архимадрит Леонтије био је савински игуман из прве половине 18. вијека (више о томе: прота Ст. М. Димитријевић, 1922: 56–58). Др Горан Комар, љекар из Херцег Новог, велики „радник" са терена и истражитељ српске културне баштине, писао је о манастиру Савина и архимандриту Леонтију у више својих радова (2001, 2003, 2007, 2014). Савински старјешина Леонтије је два пута одлазио у Русију и сматра се да је управо он у Савину са тих путовања донио Буквар израђен 1692. године. Истина, само путешествије Буквара ипак није прецизно одређено, јер се могло десити да је из Тврдоша пренијет у Савину након 1693/4. године, јер су и херцеговачки калуђери такође путовали у Русију.

Савински буквар – Буквар у сликама како је назван у Русији – украшен је позлатом и бојом у првом рукописном издању. Тај први примјерак јеромонах московски Карион Истомин предао је царици Наталији Кириловној 1692. године за потребе учења њеног унука – принца Алексеја. Други писани примјерак био је за потребе принчевих рођака – кћери цара Јована Алексејевича. Буквар је уређен врло сликовито. Циљ је био да дјеца науче слова помоћу слика познатих појмова – с једне стране, а са друге стране – да прошире своја знања о новим појмовима који су мање познати (тако нпр. дјеца су научила и нека митолошка и библијска бића – нацртани су Адам, једнорог, змај, кентаур...). Ово показује педагошки приступ обради усвајања нових знања. Могло

[2] Захваљујући управо Буквару, а касније и другим бројним рукописима и књигама, српско-руске културне везе су оснажиле и ојачале толико да се „руски језик и књижевност често нису ни доживљавали као страни" (Милановић, 2004: 89). Осјећај припадности и јединства посебно је био изражен послије доласка првих руских учитеља Максима Терентјевича Суворова и Емануила Козачинског у Војводину – с једне стране, а са друге – велики број Срба одлазио је у Русију на школовање. „Свакако није случајно што су прве `српске` књиге на рускословенском у ствари дела руских аутора" (*Первоје ученије отроком* Теофана Прокоповича – прештампано за Србе 1726, трагедија „о смерти Уроша Пјатаго, посљедњаго царја сербскаго" Емануила Козачинског – изведена у Карловцима, 1736) (Ивић, 1998: 121). Са друге стране – прва књига на новом књижевном рускословенском језику чији аутор није Рус – била је бакрорезна *Стематографија* Христофора Жефаровића из 1741. (Ивић, 1998: 121).

би се рећи да је ово иновативна књига, каква није била прије. У свом предавању Карион Истомин предложио је потпуно друкчије наставне методе – нове (chto-chitat-detyam.ru/illustrirovannyi-bukvar.html). Дакле, претеча данашњих буквара је управо *Савински буквар*, јер било који буквар да узмемо и погледамо, видјећемо слово и цртеж. На крају Буквара налази се запис – Карион Истомин је аутор, а коаутор је Леонтије Бунин – гравер који је направио више од четири стотине гравура, што овај буквар издиже на само пријестоље европске писмености и по значају и по естетици. Буквар је завршен 1694. године. Прво издање је имало 106 примјерака. Нажалост, сачувано је тек двадесетак примјерака (в.: *Савински буквар*, 2016: 15).

Савински буквар од 41 листа састоји се од неколико дијелова методолошки и хронолошки повезаних:

А) Буквар „отвара” запис „јеромонаха Симеона Маркова Савинца реченаго Драколичића” – који је књигу обновио.

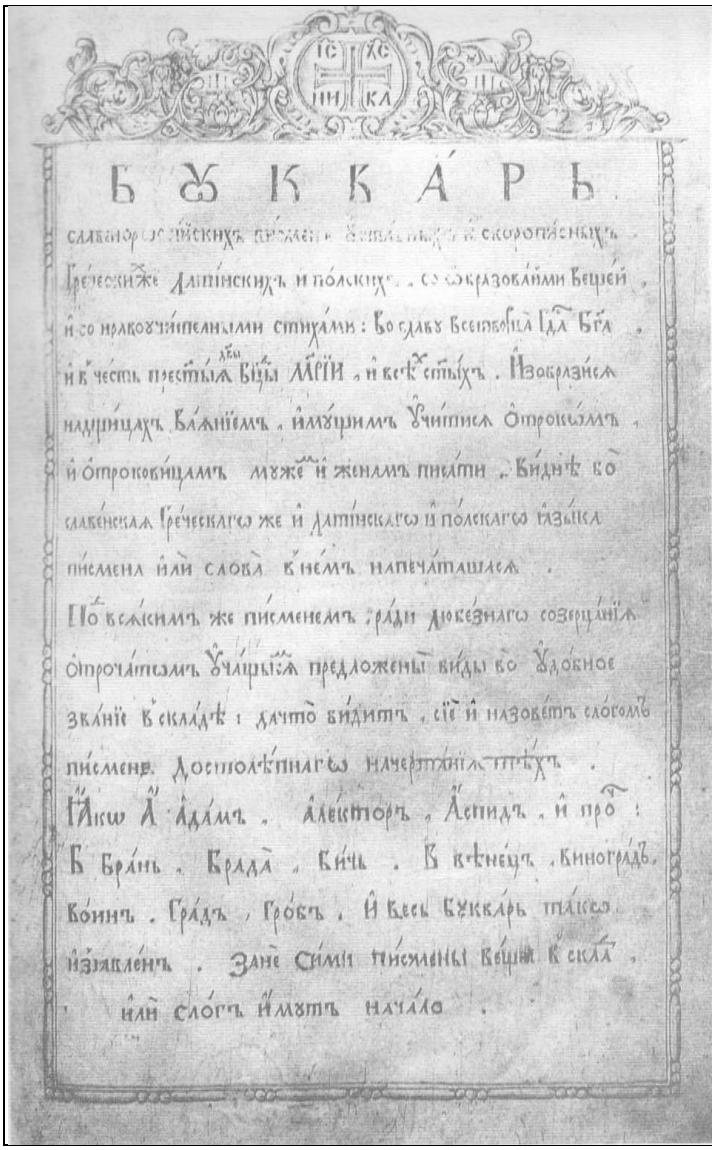
Б) Као сваку добру научну књигу и Буквар прати предговор који је истакнут на тај начин што је уоквирен. У њему јеромонах Карион упућује на значај књиге, као и њен садржај.

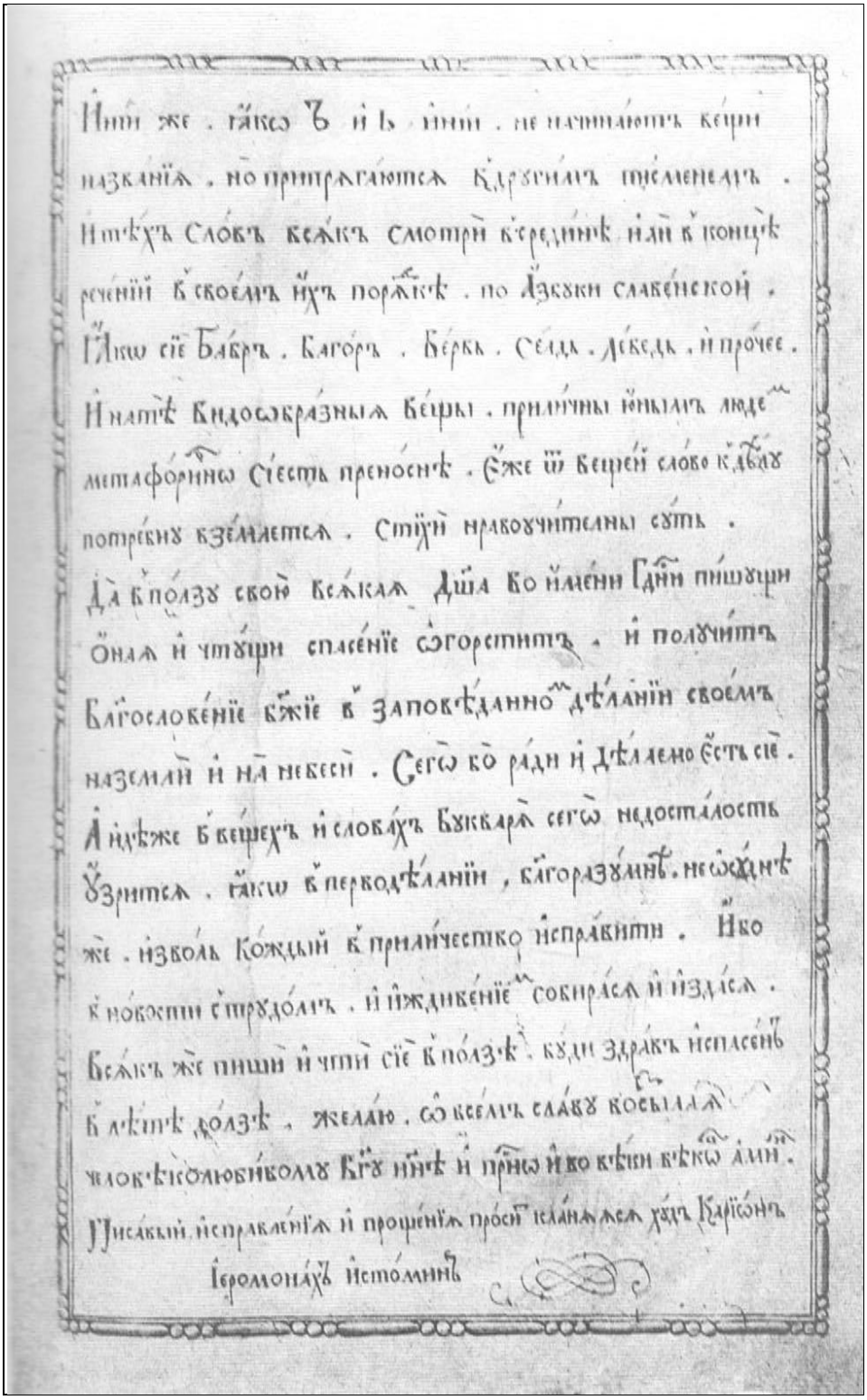
Превод оригиналног предговора урадила је проф. др Јелица Стојановић са Филолошког факултета у Никшићу.[3]

В) Свако слово „обрађено” је на посебној уоквиреној страни помоћу људске фигуре у различитим костимима која самим положајем тијела у ствари формира иницијал и доприноси посебној љепоти и даје изразити печат

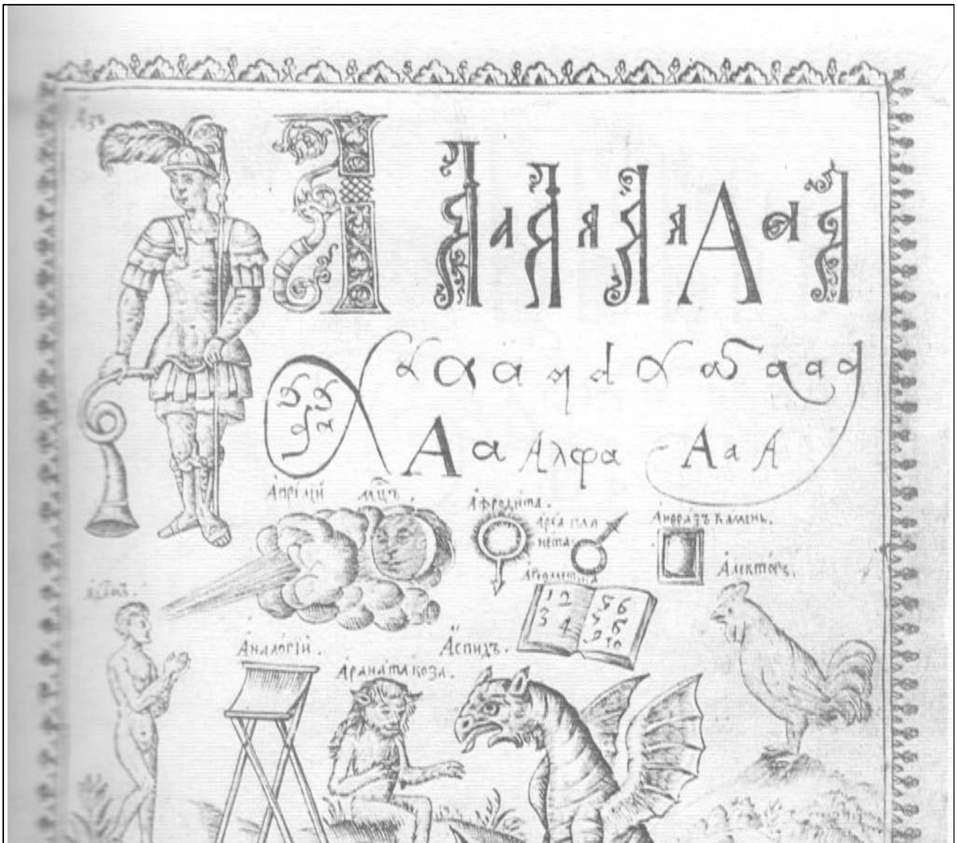
[3] „Буквар словенороских слова уставних и брзописних, грчких, латинских и пољских, са симболима ствари и са пригодним стиховима у славу Светога Господа Бога и у част Пресвете Дјеве Богородице Марије и свих светих. Изобрази се, трудом, на дашчици за писање, онима који треба да уче дјечаке и дјевојчице, мушкарце и жене. Као прво, овдје су наштампана слова словенског језика, потом и слова грчког, и латинског и пољског језика. Да би дјеца која уче из Буквара стекла бољи увид и потпуније знање, уз свако слово дате су адекватне ријечи, да када (они који уче) виде слово умију навести ријечи у складу са словом. На примјер: **a Þadamx, alektorx, aspidx**, и тако даље; **bÞbranq, brada, bi;q;vÞvynecx, vinogradx, voinx; gradx, grobx**. И цијели је Буквар по том принципу урађен. За сва слова постоје ствари и појмови, које их илуструју, и које су у складу са почетним словом или слогом. Неким словима, као што су **x** и **q**, не почињу ријечи, него се ова слова придодају другим словима. Та се слова, према правилима словенске азбуке, могу наћи у средини или на крају ријечи. Нпр: **babrx, bagorx, verbx, seldq, lebedx** и тако даље... Стихови су поучни. Да се свака душа, која пише и чита у име Господње, на сопствену корист, спасењем испуни, да за труд, добије благослов Божији, на земљи и небесима. Тога ради, и сав овај труд. А ако у стварима и ријечима буквара благоразумни, не осуђујте, него нека свако изволи да поправи погрешно. Са трудом и уз трошак, ствара се и издаје овај буквар. Свак који пише и чита ово, нека му је на корист и на спас, нека буде здрав на многаја љета, у славу човјекољубивоме Богу, сада и увијек и у вјекове вјекова, амин. Поправљајте, праштајте, моли, клањајући се, биједни Карион јеромонах Истомин, који ово писа” (*Савински буквар*, 2016: 17–18).

Буквару. Слова су представљена у форми малих и великих штампаних слова те – брзописних, а затим и грчких и латинских слова са њиховим називима. На тај начин су се дјеци упоредном методом приближавала писма различитих језика. У средишњем дијелу „постера”, тј. странице, смјештене су слике појмова које почињу на дато слово. На крају сваке странице аутор је ставио неколико стихова са парном римом. Читајући те стихове о датом слову, дјеца уче и разне теолошке, филозофске, филолошке и друге теме.





Инии же. ꙗкѡ ъ и ь инии. не начинаютъ вещи
названїѧ. но притрѧгаютсѧ к другимъ тисменемъ.
И тѣхъ словъ всѧкъ смотри в срединѣ или в концѣ
реченїй в своемъ ихъ порѧдкѣ. по азбуки славенской.
Ꙗкѡ сїе Бабръ. Багоръ. Вербь. Селдь. Лебедь. и прочее.
И на тѣ видообразныѧ вещы. приличны юнымъ людемъ
метафоричнѡ сїесть преноснѣ. еже ѿ вещей слово к дѣлу
потребну вземлетсѧ. Стїхи нравоучителны суть.
Да в ползу свою всѧкаѧ душа во имени Гдни пишущи
онаѧ и чтущи спасенїе ѡгорститъ. и получитъ
Блгословенїе бжїе в заповѣданномъ дѣланїи своемъ
наземли и на небеси. Сегѡ бо ради и дѣлаемо есть сїе.
А идѣже в вещехъ и словахъ букварѧ сегѡ недосталость
узритсѧ. ꙗкѡ в перводѣланїи, блгоразумнѣ. неѡсуднѣ
же. изволь кождый в приличество исправити. Ибо
в новости с трудомъ. и иждивенїемъ собирасѧ и издасѧ.
Всѧкъ же пиши и чти сїе в ползѣ. буди здравъ и спасенъ
в лѣтѣ долзѣ. желаю. ѡ всемъ славу восылаѧ
человѣколюбивому Бгу нынѣ и прнѡ и во вѣки вѣкѡ аминь.
Писавый исправленїѧ и прощенїѧ просит кланѧѧсѧ худъ Карїѡнъ
Іеромонахъ Истоминъ


Алфа
Аггура.
Начало аза , писмене долгъ знати ,
Бытность в Адаме , людей всехъ смотряти .
Земля есть в части , в месяцахъ изменна .
Отроча зрети , сладце в смыслъ одеянна .
Вся в мире вещи , всякъ да назираетъ ,
В тех же мысль всю , присно сокращаетъ .
Во время свое , всяко дело проситъ ,
Вещи потребны , во пользу приноситъ .
Из начала летъ , онъ всемъ соключайся ,
везде о жизни , мудрей утешайся .

Овакав приступ помогао је да дјеца прилично лако овладају различитим како техникама, тако и областима. Дакле, Буквар је врло „проницљиво” урађен – па није ни чудо што је аутор неколико година радио на њему. Кроз Буквар, аутор је показао и своје високо образовање.

Своди се на чињеницу да је учитељ латинског језика Карион Истомин, стварајући АБВ књигу, јасно покушавао да уобличи принцип визуелизације у учењу (очигледности) као полазне тачке за умно сазнавање – да се путем слика животиња, биљака и предмета олакша учење слова, који је неуморно пропагирао чешки учитељ латинологије, педагошки теоретичар и практичар, хуманистички енциклопедиста, Јан Амос Коменски, на примјер, у *Великој дидактици*, објављена такође у 17. вијеку (openlesson.ru).

Сигурно да је Јан Амос Коменски (1592–1670) имао значаја и утицаја на Истомина својим педагошким идејама, јер је и он истицао важност основне школе, елементарне писмености и њене доступности, како дјечацима, тако и дјевојчицама. Такође, Коменски је у истом вијеку објавио уџбеник (илустрована књига за дјецу) *Чулни свијет у сликама* (*Orbis pictus senzualium),* гдје на основу градива у сликама, уводи дјецу у почетне представе и појмове о стварном свијету (Жлебник, 1970).

Исти аутор наводи да је Коменски утицао на педагошке погледе савременика и каснијих великих педагошких личности, а вршио је утицај и на школску праксу у југозападној Русији, Енглеској, Мађарској, Њемачкој, Шведској и Холандији, те претпостављамо да је имао утицаја и на Кариона Истомина, тј. да су били истомишљеници и педагошки савременици тог времена.

Г) Послије слова, аутор ставља молитве – што и приличи, јер се молитва може тумачити као бесједа човјекове душе с Богом.[4] Молитва има велику важност и значај у православном народу. Она је нека врста „разговора” с Богом:

Нема ништа драгоцениje од молитве у животу човечијем. Она и немогуће чини могућим, тешко чини лаким, неугодно претвара у угодно. Молитва је толико потребна човековој души, колико и ваздух дисању (Мат. 7, 19).

Ријеч *молитва* је у вези са глаголом moliti se, према грчком *Προσευχιτάριον молитвеник* (српскословенски, *онај који се моли*) / старословенски (**molitvqnikx**). Кроз молитву тражи се опрост и за себе, тј.

[4] „Она је уздизање ума и срца Богу; њоме човек узлеће у хорове анђела и постаје учесник њиховог блаженства. Молитва је тамјан најпријатнији Богу, најсигурнији мост за прелаз преко искушења таласа живота, необорива стена свих који верују, мирно пристаниште, божанска одећа која облачи душу великом добротом и лепотом. Молитва је мати свих добрих дела, чуварка чистоте тела (невиности), печат девојаштва, сигурна ограда против свих лукавстава вечитог непријатеља нашега – ђавола, гони непријатеље именом Христовим, јер јачег од овог средства нема ни на небу ни на земљи” (*Српски православни молитвеник*, 2004: 3).

само кроз праштање може се достићи опроштење: *И када стојите на молитви праштајте ако што имате на кога: да и отац ваш који је на небесима опрости вама погрешке ваше* (Јеванђење по Марку, XI, 25).

Д) Иза молитви аутор је ставио, како и хроношки и методолошки иде, запис о себи и помагачу, тј. коаутору и посебно се захваљује својим покровитељима.

Ђ) На посљедња два листа српском брзописном ћирилицом написана су имена људи који су доносили жито у Савину.

Е) Савинском примјерку недостају странице са словима *к, л, ч, х* („дебело јер”), *у* (јат) и *Р* (пси).

Савински буквар има непроцјењљиву важност за српску писменост и културу. Настао у 17. вијеку, Буквар је јасан показатељ далековидности српскога народа која је утемељена на култури и језичком идентитету. Без обзира на изузетно тешку историјску ситуацију (пад српских земаља под Османлије), Срби у 16. и 17. вијеку успијевају да први на Балкану покрену и штампарије (Цетињска штампарија, Горажданска штампарија), те да очувају језик и писмо и шире писменост букварима. *Савински буквар* има велики и педагошки и културно-језички значај за српски народ. Овакав приступ учењу слова (почетног читања и писања) помогао је да дјеца прилично лако овладају различитим како техникама, тако и областима. Учење у школи започиње учењем читања и писања, па самим тим и настава почетног читања и писања има посебно мјесто. Карион је савјетовао да учење треба учинити занимљивим како би дјеца боље схватила и научила. С тим циљем, да би пример био занимљив и забаван, аутор га је илустровао, а увео је и још једну иновацију – пјесме у којима су коришћене ријечи са једним или другим почетним словом.

Литература

Епископ Никодим Милаш (1989). *Православна Далмација – историјски преглед*. Београд: СФАИРОС.

Žlebnik, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.

Ивић, П. (1998). *Преглед историје српског језика*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комесграфика.

Комар, Г. (2001). *Светоуспенски манастир Савина у Мељинама код Херцег-Новог*. Херцег Нови: Манастир Савина.

Комар, Г. (2003). *Савинске читуље новских фамилија*. Херцег Нови: Манастир Савина.

Комар, Г. (2007). Савински архимандрит Леонтије (Аврамовић). *Зборник Матице српске за историју*, бр. 75–76. Нови Сад: Матица српска, 113–120.

Комар, Г. (2001). *Светоуспенски манастир Савина у Мељинама код Херцег-Новог*. Херцег Нови: Манастир Савина.

Комар, Г. (2014). *Манастир Успења Пресвете Богородице на Савини код Херцег Новог*. Херцег Нови: Манастир Савина.

Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.

Прота Ст. М. Димитријевић (1922). *Грађа за српску историју из руских архива и библиотека*, СКА, Споменик LIII, Други разред 45, Сарајево.

Милановић, А. (2004). *Кратка историја српског књижевног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pedagoška enciklopedija 1 i 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Самарџић, Б. и Шкипина, Д. (2016). Значај Буквара Инока Саве у настави и учењу. У А. Пешикан (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, рад штампан у целини, 4. новембар 2016, Ужице (175–182). Ужице: Учитељски факултет.

Српски православни молитвеник (2004). Линц: Издавачка кућа „ПРАВОСЛАВАЦ”.

Извори

Комар, Г., Стојановић, Ј. и Андрић, В. (2016). *Савински буквар.* Требиње – Херцег Нови – Никшић: Српско удружење „Ћирилица” Требиње.

Интернет извори

Букатов, М. (2014). Своими глазами или Герменевтические аллюзии иллюстративных экзерсисов в учебных книгах XVII века. openlesson.ru. Retrieved May 14, 2020 from the World Wide Web http://www.openlesson.ru/?p=23634.

Ruska Književnost – Prvi Deo. KUPDF. Retrieved May 14, 2020 from the World Wide Web https://kupdf.net/download/ruska-knjizevnost-prvi-deo_59d7c8b808bbc5e52f43524c_pdf.

Бахтин, В. (2020). *Первый иллюстрированный букварь*. Retrieved May 14, 2020 from the World Wide Web http://chto-chitat-detyam.ru/illustrirovannyi-bukvar.html.

Biljana S. Samardžić
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale, Republic of Srpska
Daliborka B. Škipina
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale, Republic of Srpska

THE IMPORTANCE OF SAVA'S SPELLING BOOK IN THE BEGINNERS' COURSE OF READING AND WRITING AND IN THE TEACHING OF SERBIAN CULTURE

Summary

The authors of this paper deal with the pedagogical and philological significance of Sava's Spelling Book printed in Russia (Moscow) in 1692, in the Russian-Slavonic language. This spelling book is about 100 years younger than the First Serbian Spelling Book (The Spelling Book of Sava Inok of the monastery Dečani). This spelling book of the Russian recension reached all the way to the Serbian lands, being, on one hand, the precedent, and on the other hand, the follower to the books that are to appear in Serbia and its new literary language. The authors of this paper explain in a detailed way the method of letter teaching by which each letter (Slavonic, Greek, and Latin) is being assigned a corresponding picture. This points out to the pedagogical approach to the acquisition of new knowledge (the basics of reading and writing) which uses pictures of animals and plants in order to facilitate the process of letter learning. In his lecture, Karion Istomin, the author of the spelling book, suggested totally new teaching methods i.e. the new methods. Namely, Sava's Spelling book is the precursor of contemporary spelling books, since all of them use the connection between letters and pictures as the basis of their teaching method.

Keywords: *Sava's Spelling Book, Karion Istomin, teaching, spread of literacy*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.311S
УДК 37.091.64:821.163.41
Прегледни научни чланак
стр. 311–334

Вук Ч. Секач*
Основна школа „Милован Глишић”, Ваљево

АНАЛИЗА СТАНДАРДА КВАЛИТЕТА ЕЛЕКТРОНСКОГ УЏБЕНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Електронски уџбеници имају потенцијал да обједине наставне вредности дигиталне технологије и дидактичко-методичке захтеве који се постављају пред уџбеник и тиме постану средство учења кадро да задовољи потребе данашњег ученика и савремене образовне циљеве. Да би електронски уџбеник остварио учинак који се очекује, неопходно је да његова концепција уважава одређена теоријска и практична знања синтетизована у тзв. стандарде квалитета. Иако су теоријска и емпиријска истраживања електронских уџбеника на самом почетку и не располаже се ни изблиза богатим корпусом знања као у случају штампаних уџбеника, одређени постулати постоје и њих је потребно уважити при креирању и вредновању електронских уџбеника.

Техником анализе садржаја у раду се испитује у којој мери електронски уџбеник *О језику*, издавачке куће Клетт, задовољава специфичне захтеве који се постављају пред електронске уџбенике. Резултати показују да се анализирани електронски уџбеник налази између ниског и средњег нивоа интерактивности, садржи мали број мултимедијалних елемената и не користи могућност хипертекстуалног повезивања, већ се искључиво ослања на линеарну структуру у излагању садржаја.

Кључне речи: *електронски уџбеник, стандарди квалитета електронског уџбеника.*

УВОД

Процес имплементације електронских уџбеника одликује се двема битним карактеристикама. С једне стране, препозната је потреба за њиховим увођењем у наставу, што се потврђује и све већим бројем електронских издања која су постала обавезан део уџбеничких комплета. С друге стране, међутим,

* sekacvuk@gmail.com

отворена су питања концепције, садржаја и улоге електронског уџбеника у настави. Чини се да таква ситуација може довести до раскорака између продукције и квалитета електронских уџбеника. Стога, важно је утврдити и поштовати одређена теоријска начела, односно стандарде квалитета електронских уџбеника. У стручној литератури нису дефинисани посебни стандарди за електронски уџбеник српског језика, али су неки домаћи (Ивић и сар., 2009) и страни (Zmazek et al., 2010) аутори дефинисали опште стандарде квалитета електронског уџбеника. И поред донекле различитих приступа овом проблему, који се срећу код наведених аутора, нема много дилема око суштински значајних одлика које електронски уџбеници треба да поседују. Реч је о специфичностима које произилазе из новог медија, тј. посебних критеријума за електронске уџбенике, али и дидактичко-методичким захтевима које важе за уџбеник као средство учења уопште. То конкретно значи да ће се овде пажња посветити интерактивности, мултимедијалности, односу линеарне и хипертекстуалне структуре и садржајној, језичкој и дидактичкој обликованости електронског уџбеника.

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИСТРАЖИВАЊА

Суштинске вредности уџбеника, оне без којих се не може замислити квалитетан уџбеник, у литератури се посебно издвајају и сматрају стандардима уџбеника. У Просветном гласнику (2010), дефинисан је *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутства о њиховој употреби* који одређује стандарде квалитета уџбеника, а тиме и захтеве које треба да испуне уџбеник, уџбенички комплет и дидактичка средства. Развој електронских уџбеника још увек није праћен истраживањима којима би се, као што је то случај са штампаним, издвојили јасни постулати који би служили као мерило и образац креирања, анализе и вредновања ове врсте уџбеника. Када су у питању студије о квалитету и специфичности уџбеника, издваја се публикација *Водич за добар уџбеник*, аутора И. Ивића, А. Пешикан и С. Антић. Поменута публикација састоји се из неколико целина, од којих је најзначајнија трећа – стандарди квалитета уџбеника. Стандарди су подељени у седам група, од којих свака обрађује један аспект уџбеника. Е група стандарда односи се на квалитет електронских издања. Аутори издвајају четири стандарда електронског издања:

- Оправданост прављења електронског издања;
- Баланс различитих врста записа у електронском издању;
- Мрежна структура електронског издања;
- Прилагодљивост електронског издања ученицима (Ивић, Пешикан, Антић, 2008).

Други аутори (Zmazek et al., 2010) говоре о аксиомима електронског уџбеника и наводе:

- Аксиом покривености наставног плана и програма;
- Аксиом интерактивности;
- Аксиом мултимедије;
- Аксиом индуктивног приступа;
- Аксиом *fille rouge*;
- Аксиом продубљивања;
- Аксиом уникатне перспективе;
- Аксиом методичке, дидактичке и језичке подобности.

Иако на први поглед не изгледа тако, нема великих разлика у виђењу стандарда електронских уџбеника код ових аутора. У првој подели акценат је на стандардима искључиво електронских издања, док се дидактичко-методички и језички стандарди подразумевају, као и стандард покривености наставног плана и програма, што потврђује чињеница да су посебно размотрени у оквиру поменуте публикације. Разлике су и у терминологији, као и у обухватности стандарда. Проучавањем стандарда прве поделе уочава се да су они прилично обухватни и да укључују, подразумевају, читав низ аспеката уџбеника. Друга подела, пак, наводи те аспекте као засебне стандарде. Тако се „аксиоми мултимедије и уникатне перспективе” у суштини односе на исте елементе као и стандард „баланс различитих врста записа”. Такође, стандарди „мрежне структуре и прилагодљивости ученицима” по свом садржају одговарају аксиомима „продубљивања и интерактивности”. Мање разлике постоје, али се у обе поделе јасно уочавају основне идеје и циљеви који се постављају као основни захтеви пред електронски уџбеник.

Као стандарди електронског уџбеника у литератури се помињу још и читљивост, једноставност коришћења, релевантност садржаја, лакоћа учења, уштеда времена, педагошки, затим образовни утицај, осетљивост на разлике итд. Наведени аспекти су значајни, али не и довољно обухватни да би се сматрали стандардом електронског уџбеника, па се овим елементима пажња посвећује посредно кроз тумачење раније поменутих стадарда.

Интерактивност је незаобилазан стандард доброг електронског уџбеника и вероватно најважнија његова одлика. Под интерактивношћу електронског уџбеника подразумевамо вишесмерну комуникацију и деловање између ученика и уџбеника. Савремена схватања образовања и васпитања истичу концепцију школе у којој је „фокус на учењу и оном ко учи”, па уџбеник својим садржајем и дидактичком апаратуром треба да потпомаже изградњу (конструкцију) знања, чиме се наглашава његова развојно-формативна улога,

уместо некадашње трансмисивне. Управо ће интерактивност обезбедити прилагођавање уџбеника способностима, интересовањима и предзнањима ученика и тиме допринети изградњи, а не само преношењу знања. „Како бисмо видели истинску корист од дигиталних уџбеника, ученици морају бити у могућности да остваре неки вид интеракције са уџбеником" (Elmetwaly & Mabrouk, 2014: 21). Ким и Ли истичу да дигитални уџбеници омогућавају да ученик буде у центру наставних активности, обезбеђују самоуправљање, вишесмерну размену, учење према ученичким постигнућима и брзу конверзију садржаја (Kim & Lee, 2012). Василијевић такође примећује да у е-уџбенику ученик сам бира одговарајућу стратегију учења према својим афинитетима, склоностима, интересовањима, предзнањима, способностима, што је врхунски допринос индивидуализацији учења (Василијевић, 2013).

Мултимедија је препознатљива одлика електронског уџбеника и свакако одлика која је, наравно, не само као елемент електронског уџбеника, највише истраживана. Истраживања бројних аутора, у првом реду Мајера (Mayer, 2009), афирмисала су мултимедијално учење тврдећи да мултимедија подржава начин на који људски мозак учи. На бази његових, али и других истраживања (Paivio, 1986; Schnotz, 2005; Sweller, 1994. и др.) развила се когнитивна теорија мултимедијалног учења. Теоријско упориште ове теорије изводи се из неколико когнитивних теорија, а првенствено је реч о Бедлијевом моделу радне меморије, Паивијевој теорији двоструког кодирања и Свелеровој теорији когнитивног оптерећења. Реч је, како наводе Мајер и Морено (Mayer & Moreno, 2002; Mayer, 2003), о три претпоставке: претпоставка о двоструком каналу радне меморије, ограниченом капацитету радне меморије и активној обради примљене информације. Двоструки канал подразумева визуелни и аудитивни канал којим се информације примају у радну меморију (Baddley, 1986; Paivio, 1986). Друга претпоставка подразумева схватање по којем сваки канал радне меморије има ограничен капацитет (Sweller, 1994). Према трећој претпоставци, то јест активној обради информација, људи конструишу знање на смислене начине, интегришу га са претходним знањем и стварају кохерентну менталну структуру. Најсажетије описано, веће шансе да доспеју у дугорочну меморију и стекну статус знања имају информације које се примају кроз аудитивни и визуелни канал. Због ограниченог капацитета, радна меморија ће пре процесуирати оне информације које имају поменуто, двоструко обележје, након чега тај обједињени модел интегрише са претходним знањем и смешта у дугорочну меморију.

Захваљујући дигиталном медију, електронски уџбеник може да развије сложену мрежну структуру која би повезивала различите области и целине. Према *Наставном програму за српски језик* основни програмски захтев у настави граматике јесте да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у коме се остварује њена функција. Управо због тога, електронски уџбеник треба да успостави „структуру која може верније да ослика инхерентну струк-

туру области о којој је реч и која ученику нуди избор већег броја 'спознајних трајекторија' којима пролази кроз изабрано градиво" (Ивић, Пешикан, Антић, 2008: 131). Оваква разграната структура своје упориште има у теорији хипертекста. Под хипертекстом се подразумева „свеукупност неког низа текстова доступних путем рачунара, уколико је тај низ организован и повезан, представљен као мрежа списа и података међу којима се читалац креће по свом нахођењу, самоодабраним редоследом, остварујући хипервезе (енг. hyperlinks), то јест повезивања што их омогућава сваки појединачни уврштени текст" (Eror, 2001: 5). Лендоу сматра да хипертекст мења улоге ученика и наставника на начин на који је променио улоге читаоца и писца. Употребом тако организованих података ученик постаје читалац-аутор, јер бира сопствени пут кроз мрежу текстова и додаје у њу сопствене везе и документе, а наставник је у улози старијег водича, тренера. „Захтевајући од ученика да крену ка нелинеарном размишљању, они могу да стимулишу процес интеграције и контекстуализације на начин који није доступан техникама линеарне презентације" (Landow, 2006; према: Божић, 2014: 67–68). Инсистирање на хипертекстуалној структури никако не значи да она треба да преузме примат у односу на линеарно слагање садржаја. Линеарна структура наставног садржаја има низ преимућстава које су условљене, пре свега, врстом садржаја, а онда и узрастом ученика. Е-уџбеник треба да успостави равнотежу у структурирању градива, те да искористи предности обе врсте распоређивања садржаја.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У раду ће бити анализиран електронски уџбеник српског језика, *О језику*, за други разред основне школе (Жежељ, 2019). Са циљем истраживања квалитета изабраног електронског уџбеника, истраживачки задатак био је да се испита у којој мери он задовољава стандарде квалитета својствене електронским уџбеницима. Базирајући се на наведеним теоријским закључцима (Ивић и сар., 2008; Zmazek et al., 2010), утврђиван је степен интерактивности, присуства и методичке оправданости различитих врста записа у електронском уџбенику и заступљености и методичке оправданости линеарне и хипертекстуалне структуре садржаја. Примењена је дескриптивна метода, а истраживање је обављено техником анализе садржаја, уз употребу протокола анализе као инструмента

Степен интерактивност електронских уџбеника утврђиваћемо на основу постојања могућности комуникације између ученика и уџбеника. Могућност репродукције звука и видеа без других интерактивних елемената сматраће се ниским нивоом интерактивности. На средњем нивоу интерактивности ученику је дата повратна информација која зависи од његових одговора. Висок ниво интерактивности подразумева вишеструку комуникацију између корисника и система, у виду дидактичких апликација, квизова и игара.

Идентификовање врста записа у електронском уџбенику и њихове методичке оправданости подразумева процену присуства текста, слике, видеа, звука и њихове корисности за процес учења. Настојаћемо да утврдимо да ли је евентуална примена мултимедијалних елемената (слика, аудио, видео прилог) у функцији изградње јасније слике о појму о ком се говори, тј. да ли доприноси активној обради информација и стварању кохерентне менталне структуре. Такође, оправданост примене мултимедијалних елемената сагледаваће се и са аспекта њиховог евентуалног негативног утицаја на процес учења. То значи да ће се процењивати да ли присуство мултимедије на неки начин омета процес учења, нпр. тако што доводи до пренатрпаности информацијама и удаљава ученика од суштински значајног садржаја и сл.

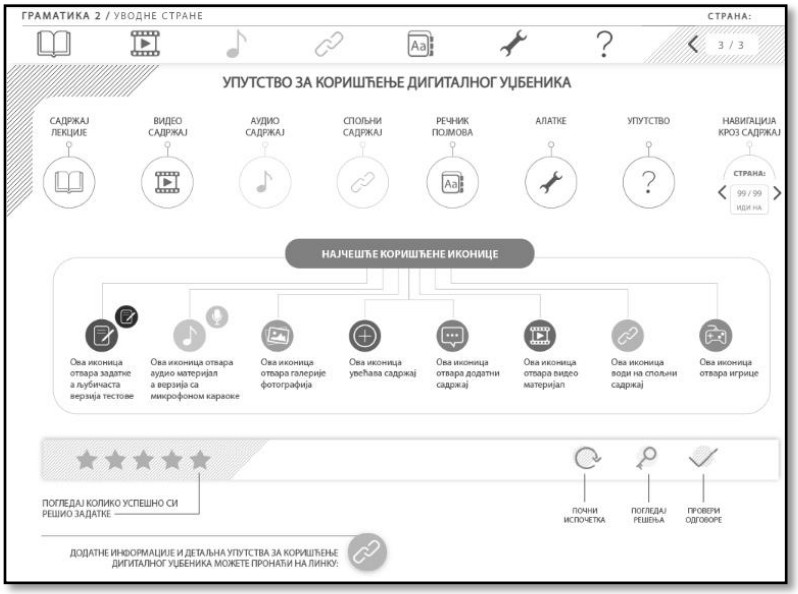
Методичка оправданост различитих структура садржаја подразумева процену корисности примене хипертекстуалног или линеарног излагања у односу на одређене наставне садржаје. Електронски уџбеник треба да развија сложену мрежну структуру која би повезивала различите области и целине и тиме остварује интегративан приступ теми. Истовремено, морају се уважавати преимућства линеарне структуре, па је потребно успоставити равнотежу у структурирању градива, те искористити предности обе врсте распоређивања садржаја.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Издавачка кућа „Клетт” развила је дигиталну платформу „Е учионица”, на којој се, поред могућности повезивања наставника и ученика ради учења на даљину, налазе и електронски уџбеници. Платформи се приступа путем интернета, па су и уџбеници онлајн, односно не преузимају се на уређај корисника. На располагању су две верзије електронског издања, тачније реч је о ПДФ издању штампаног уџбеника, који је обогаћен додатним мултимедијалним функцијама и електронском уџбенику, који је првенствено структурно различит од штампаног уџбеника, као и поменутог ПДФ издања ове издавачке куће. Иако је и ПДФ издање обогаћено мултимедијалним прилозима, у наставку ћемо се бавити издањем које је сам издавач назвао електронским уџбеником. У питању је граматика *О језику* за други разред основне школе из 2019. године, ауторке Радмиле Жежељ, која потписује и штампано издање овог уџбеника.

Бирањем поменутог уџбеника отвара се садржај из којег је даље могуће одабрати жељену лекцију. На врху садржаја издвојене су две картице, реч је о картици „Уводне стране” и картици „Е–приручник”, која садржи предлоге планова, припрема и намењена је учитељу. Уводне стране идентичне су корици и првој страни штампаног издања, дакле поред илустрације и наслова, налази се и импресум књиге. Трећа страна картице „Уводне стране” заправо је упутство за коришћење електронског уџбеника. Овде се корисник упознаје са функцијом иконица које се користе у електронском уџбенику и путем којих се реализује његов садржај.

Слика 1. Упутство за коришћење електронског уџбеника „О језику”



Иако је коришћење електронског уџбеника једноставно и може се претпоставити да ће ученици лако препознати његове могућности, важно је да постоји упутство и ова страна је свакако потребна и корисна.

Испод наведених картица налази се шест области обележених редним бројевима, које представљају основни садржај е-уџбеника. У питању су следеће садржајне целине:

1. Да се подсетимо;
2. Врсте реченица;
3. Гласови;
4. Врсте речи;
5. Правопис;
6. Провера знања.

Изузев целина „Да се подсетимо” и „Врсте реченица” које садрже по једну картицу, остале целине су подељене на више картица, чији број зависи од броја лекција које та картица обухвата. На свакој картици могуће је добити информације о раду у лекцији, попут утрошеног времена и броја тачних и нетачних одговора на питања која се у лекцији налазе. Ова опција омогућава брз преглед ученикове активности и представља повратну информацију за самог ученика, али и учитеља. Имајући у виду значај повратне информације за

процес вредновања, нарочито уколико се жели да оно буде формативно, постојање ове опције је веома пожељно. Наравно, треба настојати да осим сумативног приказа резултата повратна информација садржи и додатне податке о ученичковом раду, као и смернице за даље активности. Свакако, постојање и овакве повратне информације о ученичковом раду је корисно и представља добар пример коришћења могућности електронског уџбеника.

Садржај је прегледан, јасно структуриран, па је сналажење и кретање једноставно. Уз сваки наслов присутна је илустрација, што укупну слику почетног прозора чини пријатном. Нема мутимедијалних прилога, мада би говор уџбеника, чини се, био користан у циљу пружања додатних информација, на пример, могао би дати краћи опис целине или лекције која се бира и сл.

Интерактивност

При креирању електронског уџбеника треба тежити вишим нивоима интерактивности, који би се огледали у вишеструкој комуникацији са учеником, а такав уџбеник би представљао потенцијално ефикасно средство учења.

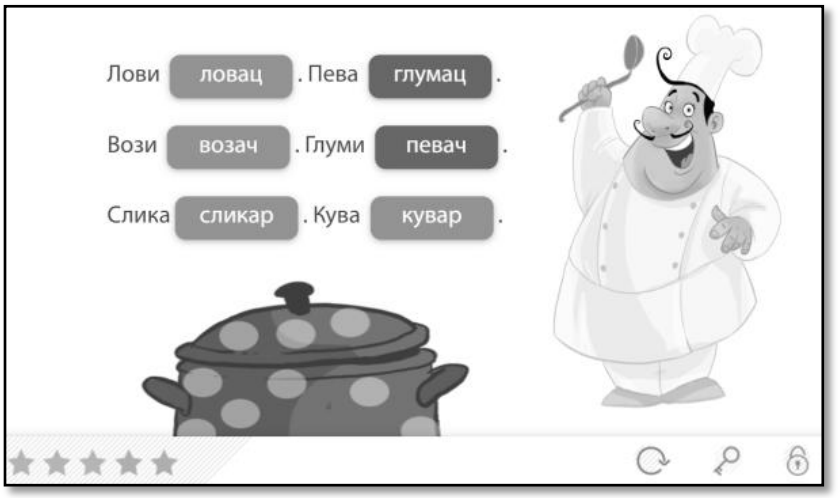
У наставку ћемо показати да ли и у којој мери електронски уџбеник *О језику* пружа могућност за дијалог са учеником и да ли се и колико прилагођава његовим способностима, претходним знањима и интересовањима. С обзиром на то да се интерактивност електронског уџбеника остварује кроз низ опција и на различите начине, тешко је извести једну, општу оцену степена интерактивности. Реполуск истиче да се ниским нивоом интерактивности сматра могућност уџбеника да репродукује аудио и видео запис, на средњем је нивоу онај уџбеник који нуди повратну информацију на одговор ученика, док се високо интерактивним сматра уџбеник који остварује вишеструку комуникацију са учеником (Repolusk, 2009). Оваква дефиниција значајно помаже у процени степена интерактивности електронског уџбеника, те ће она бити примењена и у анализи електронског уџбеника *О језику*. Ипак, треба имати на уму да стриктно праћење само примера којима се ова дефиниција служи не може детаљно описати интерактивност уџбеника, па је неопходно и додатним коментарима приближити слику о овом сегменту.

Већ смо истакли да садржај уџбеника *О језику*, који је практично његова почетна страна, нуди могућност приказивања резултата постигнутих у свакој лекцији. Имајући у виду да је реч о садржају, приказ оваквог општег резултата, израженог у проценту успешности, сасвим је коректан и довољан. Уласком у „Опис лекције”, такође из садржаја, презентују се детаљнији резултати, тј. проценат успешности за свако питање посебно. Осим наведених, садржај нема других опција које би се могле окарактерисати као интерактивне, што у овом делу уџбеника није ни потребно. Садржај уџбеника је, према томе, у довољној мери интерактиван.

Основни садржај уџбеника, тачније његове лекције, требале би да се одликују вишим и разноврснијим облицима интерактивности. Од шест целина колико постоји у уџбенику, две садрже провере знања, а у преостале четири целине смештене су нове лекције. Од пет провера знања, једна се налази на почетку уџбеника и служи подсећању на учено у претходном разреду, а четири су на крају и намењене су систематизацији знања на крају другог разреда. Када је реч о основном садржају, састоји се од 19 нових лекција, мада неке лекције у себи садрже више различитих јединица. Рецимо, „Врсте реченица” обележена је у садржају као једна лекција, а у оквиру ње се обрађује свака врста посебно.

Провера наученог, која се осим у поменутим посебним целинама, примењује и у свакој лекцији након презентовања новог градива, садржи неколико интерактивних елемената. Најважнији елемент је повратна информација (Слика 2), коју електронски уџбеник шаље на ученików захтев након датог одговора.

Слика 2. Повратна информација у електронском уџбенику „О језику”



Електронски уџбеник ће обележити тачне и нетачне одговоре одговарајућом бојом и обојити одговарајући број (сразмеран односу тачних одговора и броја примера) звездица у левом углу. Након што заврши с радом ученик активира повратну информацију кликом на иконицу „Провери одговоре”. Дакле, ученик је тренутно обавештен о свом учинку и то је добро. На последњој страни лекције, било да је реч о провери знања или утврђивању наученог у новој лекцији, дат је обједињен приказ резултата по питањима, који садржи информацију о тачним и нетачним одговорима, као и покушајима и погрешкама. Овај приказ представља допуну повратној информацији која је дата у самом задатку и помаже у доношењу прецизнијег закључка о ученику знању и активности. Ипак, Хати и Тимперли истичу да повратна инфорација треба да обједини одговоре на три питања: *Куда идем*? (који је циљ учења),

Како ми иде? (где се ученик налази у односу на постављени циљ) *и Куда даље*? (који је следећи корак на путу ка остварењу циља). Такође, ови аутори наводе да су најзначајније и за процес дубоког разумевања најефикасније повратне информације које откривају више о процесу учења и подстичу саморегулацију процеса учења (Hattie & Timperley, 2007: 90–97). Повратна информација дата у електронском уџбенику *О језику* то није. Она искључиво обавештава о исправности урађенога и није усмерена на процес извршења задатка, тачније не указује на добре и лоше стране процеса, нити подстиче вештине самовредновања. Ово се делимично може објаснити врстом питања, која су затвореног типа и не процењују више нивое знања, али повратна информација у електронском уџбенику свакако може и треба да буде исцрпнија. Уместо да само постави питање и означи одговор као тачан/нетачан, уџбеник би могао да пружи и одговарајућу помоћ ученику у проналажењу решења, наговештај одговора, те да, он уколико не зна одговор, врати ученика на одговарајући део лекције у коме може пронаћи решење и сл.

Осим описане повратне информације, електронски уџбеник, када је реч о сегменту утврђивања и проверавања знања, тј. постављању питања, налога и задатака, нуди још две опције које можемо назвати интерактивним. То су могућност поновног решавања задатка и могућност откривања одговора пре краја решавања. Пружање могућности поновног решавања задатка је оправдано, јер пружа ученику прилику да евентуално лош резултат поправи након што је увидео своју грешку. Откривање тачног одговора, која ученику даје шансу да без самосталног рада дође до решења нема много смисла. Могуће да ова опција може бити искоришћена у сврху преслишавања и вежбања, али њена функција ипак није потпуно јасна.

Иако обрада новог градива представља комплексан процес који укључује различите активности, она се, у поређењу са питањима и задацима за вежбање, утврђивање и проверавање знања, не одликује разноврснијим и бројнијим интерактивним елементима. Чак се може рећи да су питања, налози и задаци за утврђивање знања, због редовне повратне информације интерактивнији сегмент од главног дела лекције у коме се ученици упознају са новим садржајем. Упознавање ученика са новим градивом требало би у електронском уџбенику да буде подржано одговарајућим интерактивним могућностима, којима би они били вођени ка изградњи новог знања. Тачније, уџбеник не би требало само да „преда” информације, већ да иде ка томе да ученика покрене на активно бављење садржајем, које ће резултирати правим знањем (Ивић, Пешикан, Јанков, Пешић, Антић, Маринковић, 2004; Пешикан и Антић, 2007; Пешикан и Антић, 2008; Плут, 2003. и др.). Аутори електронских уџбеника требало би да, свесни могућности новог медија, искажу креативност и понуде нове могућности за конструкцију знања. Креативност би подразумевала стварање нових компоненти, својствених само електронском уџбенику, које би се базирале на интерактивним могућностима, мултимедији и хипертекстуалној структури уџбеника. Електронски уџбеник *О језику*, међутим, не одликује се

интерактивношћу садржаја којом би подржао процес конструкције знања на начин достојан нове дигиталне технологије. Наиме, нови садржај презентује се на готово идентичан начин како се то чини у штампаном уџбенику. Разуме се, тај начин сам по себи није лош, али се од електронског уџбеника очекује другачији приступ који подразумева вишеструку комуникацију, прилагођавање, вођење ученика и сл. Социокултурни приступ заговара идеју активне конструкције знања кроз социјалне интеракције. Наравно, овде се првенствено подразумева интеракција наставника и ученика, али прихватимо ли социокултурну теорију Виготског, према којој природа социјалних интеракција обликује учење, онда можемо уочити да електронски уџбеник својим одликама мења средину за учење, што значи да може учествовати у конструкцији ученичког знања на један нов начин. Управо је интерактивност, којом се обезбеђује индивидуализован приступ, те прилагођавање садржаја и захтева претходном ученичком знању и која би омогућила синхронизовано деловање структурних компоненти које би водиле ученика ка знању, кључни фактор у покушају афирмисања електронског уџбеника као истинског партнера у конструкији знања. Међутим, интерактивност анализираног уџбеника, када је реч о упознавању ученика са новим градивом, своди се на активирање основног текстуалног садржаја који, за разлику од штампаног уџбеника, није већ присутан на страни, већ се појављује кликом на одговарајућу иконицу (облак који открива говор илустрованог лика, иконице „Погледај”, „Кажи ми кажи”; „Добро је да знаш” и др.) (Слика 3).

Слика 3. Интерактивност – Активирање основног садржаја

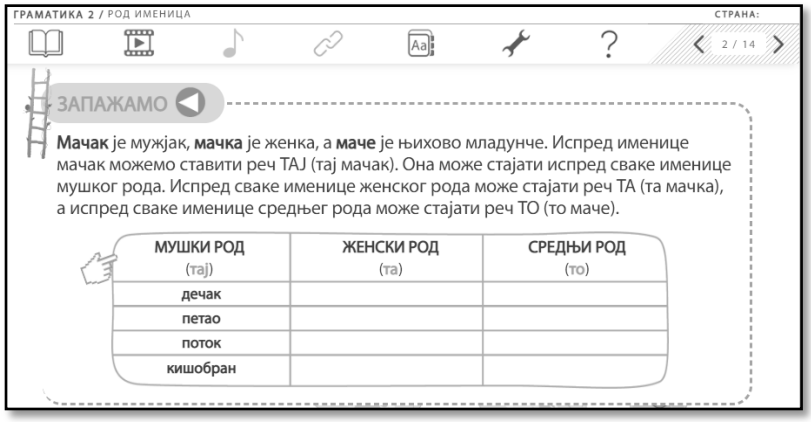
Дакле, примери којима се илуструје одређена језичка појава, питања којима се подстиче разумевање, објашњења, дефинисање правила, подсетници активирају се на захтев ученика, након чега он добија садржај идентичан садржају штампаног уџбеника. Идеја да ученици активирају овај

садржај може се објаснити жељом да они буду ти који на неки начин управљају уџбеником, тачније да они сами бирају када ће прочитати одређени део текста, а када прећи на наредни. Прилагођавање потребама ученика, њиховом стилу учења, брзини напредовања и сл. треба да буде неизоставна одлика електронског уџбеника, али чини се да ово није начин да се то и оствари. Суштински, концептом какав је у електронском уџбенику *О језику* ништа се не мења у односу на штампани уџбеник. Чини се да чак прети опасност да неопходност активирања најосновнијег садржаја, попут дијалога дечака и девојчице, којим се илуструје језичко правило, при чему је неопходно кликом активирати говор једног лика, па га затворити, а затим активирати говор другог лика, лоше утиче на динамику активности и омета процес читања и учења. Жеља да уџбеник поступно ученицима презентује део по део садржаја, логичким редом, сасвим је оправдана, али се чини да је, уместо монотоног активирања и затварања прозора, било боље да уџбеник сам изведе ову презентацију одговарајућом динамиком. Тиме би се обезбедила поступност у излагању, али и осигурало да ученик прочита или чује презентовани садржај у целини, без неприродног распарчавања. Нешто слично уџбеник и чини у лекцији „Глаголи”, када након активирања иконице „Погледај”, даје пример реченице у којој су обележени глаголи, али и исписује дијалог дечака и девојчице који позивају и подстичу ученика на размишљање о садржају (Слика 4). Када је реч о садржају који се активира притиском на дугме, препорука је да то буде мање битан садржај, тачније садржај који није неопходан за основно разумевање лекције (Zmazek et al., 2010).

Слика 4. Интерактивност – Активирање основног садржаја

Сличан пример интерактивности електронског уџбеника, када је реч о основном садржају, срећемо и у лекцији „Род именица”, у којој се на клик ученика поступно попуњава табела којом се ученику скреће пажња да заменице *мај, та* и *то* одговарају именицама у мушком, женском и средњем роду.

Слика 5. Интерактивност у лекцији „Род именица”



Посматрано у целини, може се рећи да нема правих интерактивних компоненти којима би се ученици усмеравали на активно бављење садржајем. Питања која подстичу ученике на разумевање постоје, али иако су методички коректна, нису интерактивна, тј. ученик их може прочитати, може покушати да размисли и одговори, али и не мора. Електронски уџбеник би требало да покуша да на неки начин осигура и додатно подстакне ученике на ову активност. Рецимо, одговор или покушај одговора на ова питања могу бити услов преласка на следећи део лекције. Ученик може да не зна одговор, али ће му уџбеник додатним објашњењима помоћи да до њега ипак дође, а након тога и дозволити да пређе на наредни сегмент садржаја.

Сакупљањем информација о ученичкој активности у електронском уџбенику отвара се могућност даљег прилагођавања садржаја. Располажући подацима о ученичком претходном знању, затим стратегијама, способностима и жељама при учењу (на пример, учеников избор између аудио и текстуалног представљања садржаја, или избор између линеарног и нелинеарног учења и сл.), уџбеник врши прилагођавање садржаја, што га претвара у „личну” књигу сваког ученика. Није реално, нарочито у овом тренутку, очекивати да електронски уџбеници остваре потпуну персонализацију садржаја, која према Весину, подразумева комбинацију когнитивне персонализације и скупа утемељених психолошких извора који утичу на разлике у учењу и учинку ученика (Весин, 2014), али би неки вид прилагођавања у електронском уџбеник требало да постоји. Иако, како је истакнуто, електронски уџбеник *О језику* сакупља информације о тачним и нетачним одговорима, као и о времену проведеном у лекцији, он не врши никакво мењање и прилагођавање даљег садржаја, тј. садржај није интерактиван у том смислу.

Електронски уџбеник *О језику*, осим у једној лекцији, не нуди звучне и видео прилоге. Њих је могуће употребити како би се употпунила повратна информација, појачала очигледност садржаја итд. У лекцији „Слог” управо то

је учињено. Бројалица „Уш’о меда у дућан” праћена анимацијом којом се показује како су речи бројалице подељене на слогове, добар је пример употребе аудио-видео прилога у циљу овладавања наставним садржајем. Изненађујуће је да оваквих прилога нема више у електронском уџбенику.

Табела 1. Ниво интерактивности електронског уџбеника „О језику”

		Низак ниво (репродукција звука или видео записа)	Средњи ниво (повратна информација)	Висок ниво (вишеструка комуникација)	Укупно
Основни садржај лекције	f	1	/	/	1
	%	0,5			0,5
Питања за утврђивање знања на крају лекције	f	/	135	/	135
	%		71,5		71,5
Провере знања	f	/	53	/	53
	%		28		28
Укупно	f	1	188	/	189
	%	0,5	99,5		100

Када је о интерактивности реч, електронски уџбеник *О језику* још се може похвалити са неколико „алатки” које су ученику, без обзира којим садржајем се тренутно бави, у сваком тренутку доступне. Реч је о лупи којом се може увеличати садржај, оловки и фломастеру, којима се може писати по страни, ту су алатке за истицање или заклањање дела садржаја, затим белешке које се могу лепити на страни, лењир, штоперица и сат. Мада ове алатке немају суштински значајан утицај на процес учења, оне, у зависности од техника учења које ученици примењују, могу бити корисне, па је добро што постоје у електронском уџбенику.

Када се, након свега наведеног, вратимо на индикатор за процену степена интерактивности електронског уџбеника, увиђамо да је и поред јасних критеријума тешко извести општу оцену о заступљености овог својства у анализираном уџбенику. Електронски уџбеник *О језику* има тек један аудио-видео прилог, док је повратна информација редовна, мада ограничена и у неку руку сиромашна, јер се своди на сумативно обавештење о тачности одговора. Електронски уџбеник се не прилагођава различитим способностима, предзнањима и интересовањима ученика. Такође, нема питања, налога или задатака који би ученику омогућили да кроз питања, покушаје и погрешке дође до дубљег разумевања неког појма. Нема интерактивних компоненти које би водиле ученика кроз садржај и од уџбеника направиле партнера у конструкцији ученичког знања. С друге стране, уџбеник поседује „алатке”, које нуде неке, не нарочито значајне, али потенцијално корисне могућности. Посматрајући резултат приказан у Табели 1, још јасније се уочава колико је главни део лекције, у коме би

ученика требало подстаћи на активно бављење садржајем, заправо неинтерактиван, тј. интерактиван на нивоу штампаног уџбеника.

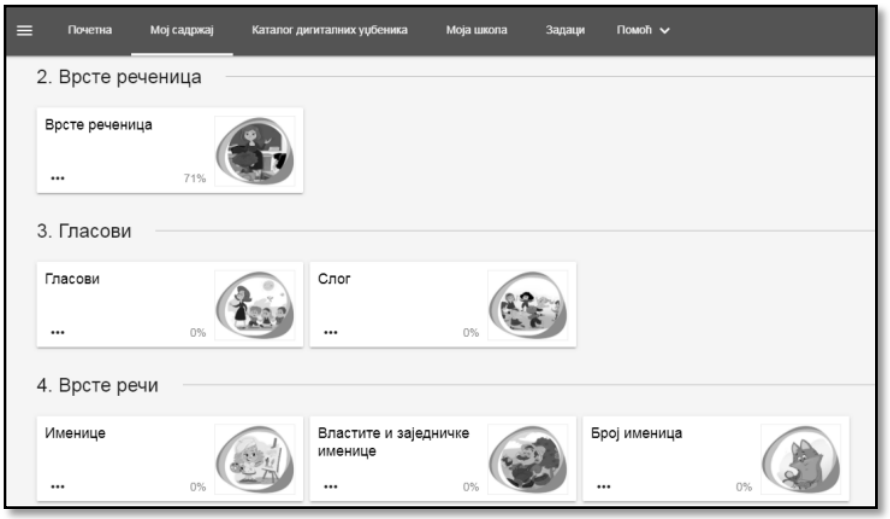
Узимајући све наведено у обзир, чини се да се електронски уџбеник *О језику* налази између ниског и средњег нивоа интерактивности, те да је ипак ближи средњем нивоу, првенствено због редовне повратне информације коју поседује.

Мултимедијални записи

Мултимедијално учење почива на уверењу да ће информације које се истовремено процесуирају путем визуелног и аудитивног канала (Baddley, 1986; Paivio, 1986) пре бити усвојене и смештене у дугорочну меморију, него информације које су искључиво визуелне или аудитивне. С обзиром на то да електронски уџбеник има могућност презентовања свих типова садржаја – од текста, преко илустрација, фотографија, аудио и видео записа до интерактивних симулација – очекује се да, у складу са потребама садржаја и узрастом ученика, максимално искористи потенцијал мултимедијалног учења. Имајући у виду да мултимедијални елементи понекад могу да одвуку дечју пажњу од главне активности и доведу до пренатрпаности информацијама (Courage et al., 2015), потребно је балансирање врста садржаја које треба примењивати у зависности од њихове потенцијалне корисности за процес учења.

Почетна страна електронског уџбеника *О језику* одликује се допадљивим дизајном који олакшава сналажење у уџбенику и бирање одговарајуће лекције (Слика 6).

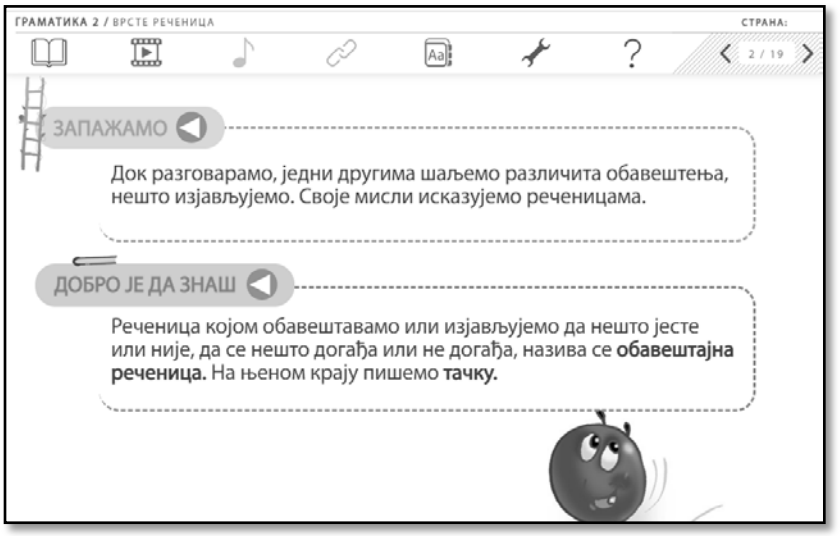
Слика 6. Садржај електронског уџбеника „О језику”



Уз наслове области, као и лекције, присутне су и илустрације деце, учитељице и других ликова, који се појављују у лекцијама и оне имају првенствено естетску функцију, а свакако доприносе и прегледности почетне стране и сналажењу у садржају.

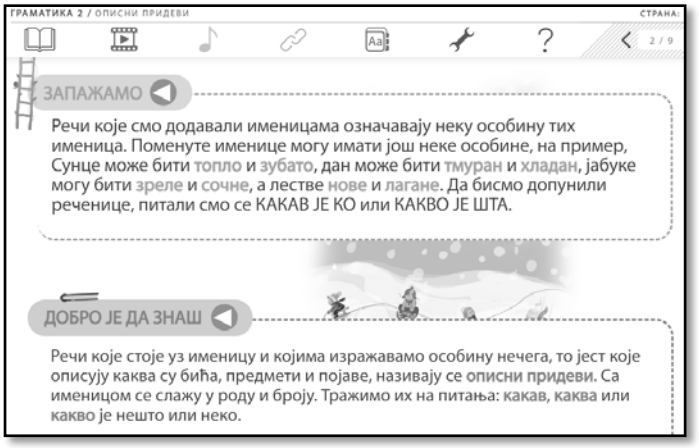
Уочљиво је да електронски уџбеник примењује једну форму у презентовању садржаја, тачније реч је о јединственом дизајну наслова, дефиниција, циљева и другог садржаја, што је добро и у складу са „аксиомом уникатне перспективе”, који неки аутори (Zmazek et al., 2010) означавају као значајну особеност електронског уџбеника. Основни садржај лекција презентован је, наравно, путем текста. Како је раније истануто, текст се активира кликом на одговарајуће иконице (Слика 7).

Слика 7. Основни текст у уџбенику „О језику”



Текст је прегледан, графички издвојен у односу на остатак стране, што га поставља у први план и истиче његов значај. Активирањем иконице појављује се оквир, текст у њему, а активира се и анимација са леве стране. Рецимо, код иконице „Добро је да знаш” затвара се претходно отворена књига, код иконице „Кажи ми кажи” појављује се микрофон и др. Анимације имају декоративну функцију и немају већи значај за процес учења. Нису значењски повезане са текстом уз који се појављују, али можда могу подићи степен пажње и усмерити ученика на посвећеније читање текста. Осим наведених елемената страницу краси једна или више додатних илустрација. На местима где је због важности потребно скренути посебну пажњу на садржај, текст је другачије боје и величине (Слика 8).

Слика 8. Различита боја и величина текста у електронском уџбенику



Увидом у уџбеник у целини може се закључити да осим текста, који је основни носилац садржаја, електронски уџбеник садржи и илустрације и одговарајуће ликовно-графичке ознаке које одвајају структуралне компоненте лекције. Наведени елементи имају естетску улогу, а доприносе и мотивационој и афективној функцији уџбеника. Реч је о илустрацијама које су јасне, видљиве, лепе и примерене узрасту ученика. Може се рећи да су оне у сагласју са текстом и осталим елементима лекције и остварују интегративан утицај у преношењу порука. Исто тако, нема непотребних иконичких средстава која би одвлачила пажњу ученика.

Осим текста и илустрација, једна лекција у уџбенику садржи и аудио-видео запис. Реч је о лекцији „Слог” и бројалици „Уш’о меда у дуђан”.

Слика 9. Аудио-видео прилог у електронском уџбенику „О језику”

Употреба овог прилога је добар пример коришћења потенцијала електронског медија, јер употребљени мултимедијални прилог има улогу преношења садржаја који се на други начин не може једнако блиско описати. Питање је због чега оваквих примера у електронском уџбенику *О језику* нема више. Свакако да због природе наставног предмета српски језик, посебно области језика, видео записи и не могу имати превелики удео у садржају електронског уџбеника, али звучних прилога је свакако требало да буде. Само један звучни прилог у више од 20 лекција је упадљиво мало. Један од принципа мултимедијалног учења је и принцип редунданције, по којем боље резултате даје комбинација графике и нарације од графике и текста (Mayer, 2010). Осим тога, потпуно је јасно колики значај би звучни прилози могли имати у настави српског језика уопште, али и настави граматике. Сигурно је мноштво задатака наставе граматике који би се лакше и боље остварили уз подршку звучног материјала. На пример, при учењу о употреби речци ли и не уз глаголе, било би корисно да ученици чују да се наведене речце у говору практично и не одвајају од глагола, те да се због тога у школском узрасту и праве грешке при њиховом писању. Звучни прилози могли су бити употребљени и у лекцијама „Глас”, „Врсте реченица”, „Скраћенице”, али и у свим осталим, јер се уочавање језичке појаве и извођење закључка о њој од стране ученика може додатно подстаћи звучним прилогом. Наравно, значај слушања узорног говора за развој културе језичког изражавања јесте још један разлог за примену звучних прилога у електронском уџбенику српског језика.

Други део сваке лекције у којој се обрађује нови садржај, доноси питања за утврђивање и проверу знања. Овај сегмент се, међутим, по присуству мултимедијалних елемената не разликује од претходног. Ту су главни текст, илустрације и одговарајуће ликовно-графичке форме у којима су представљени задаци (Слика 10).

Слика 10. Задатак у електронском уџбенику „О језику”

Повратна информација, која је врло значајан елемент овог сегмента уџбеника, могла је бити пропраћена и одговарајућим звучним прилогом. Тачан одговор се могао подржати звучним ефектом и похвалом од стране гласа уџбеника. Исто тако, на погрешан одговор уџбеник би требало да реагује како ефектом, тако и упозорењем и евентуалним објашњењем зашто такав одговор није добар. Поред тога, звучни, пре свега говорни прилози, могли су бити искоришћени и у задацима, при чему би се од ученика тражило да при слушању прилога запазе одговарајуће језичке појаве и на основу онога што су чули одговоре на задатак итд. Дакле, електронски уџбени може и треба да створи нове и другачије видове провере знања у односу на штампани уџбеник.

Анализом овог сегмента електронског уџбеника настојало се утврдити да ли је примена мултимедијалних елемената у функцији изградње јасније слике о појму о ком се говори, тј. да ли доприноси активној обради информација и стварању кохерентне менталне структуре. Осим текста који је носилац основног знања, озбиљан удео у садржају електронског уџбеника имају још само илустрације. Изненађујуће је да је само једном примењен аудио-видео прилог, док елемената попут симулација, виртуелних тутора и сл. у овом уџбенику нема (Табела 2).

Табела 2. Мултимедијални елементи у електронском уџбенику „О језику”

		Текст		Слика		Аудио-видео прилог			Укупно
		Дефиниције, објашњења, примери	Питања и задаци	Илустрација	Анимација	Говорни прилози	Музика, ефекти	Видео снимак	
Да се подсетимо	f	/	16	11	/	/	/	/	27
	%		8,7	5,9					4,8
Врсте реченица	f	15	12	15	11	/	/	/	53
	%	14,2	6,5	8,1	13,2				9,5
Гласови	f	6	10	10	5	/	/	1	32
	%	5,67	5,4	5,4	6,02			100	5,7
Врсте речи	f	31	58	61	25	/	/	/	175
	%	29,2	31,5	32,9	30,1				31,3
Правопис	f	54	49	61	42	/	/	/	206
	%	50,9	26,6	32,9	50,6				36,8
Провере	f	/	39	27	/	/	/	/	66
	%		21,2	14,6					11,8
Укупно	f	106	184	185	83	/	/	1	559
	%	100	100	100	100			100	100

Уколико се непостојање сложенијих мултимедијалних елемената, попут поменутих симулација, може објаснити природом наставног подручја, изостанак говорних прилога јесте у сваком случају, недостатак овог издања. Изузимајући видео прилог, други елементи, првенствено илустрације, нису имале

значајну улогу у преношењу садржаја, већ је њихова функција била естетска и декоративна. Ипак, може се рећи да су оне коришћене на примерен начин, тј. коришћене су тако да представљају неки вид подршке учењу и повећавају мотивацију ученика. Још се може закључити да нема негативног утицаја постојеће мултимедије на процес учења, у смислу стварања когнитивног оптерећења или удаљавања ученика од основног садржаја.

Структура садржаја

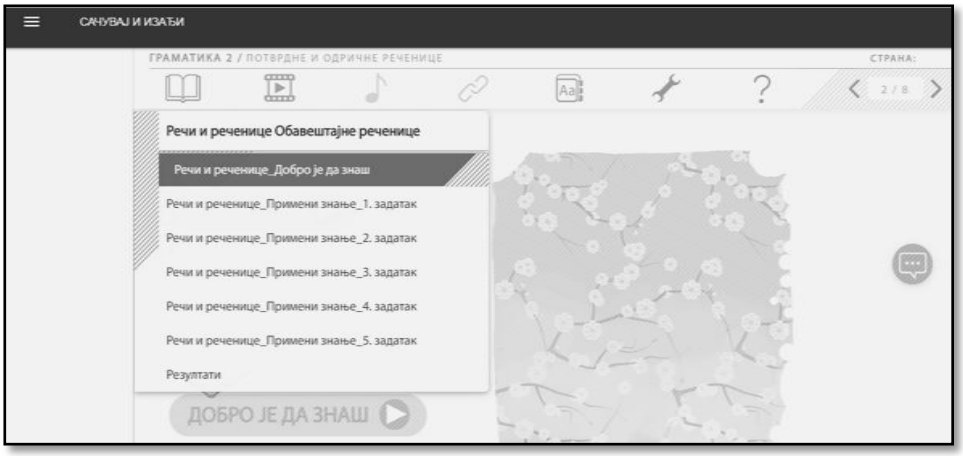
Промишљена уградња хипервеза у садржај електронског уџбеника створила би флексибилну структуру која не би била само линеарна, већ би отворила нове путеве за проучавање и повезивање садржаја који би тада мање био скуп изолованог, а више јединствен систем знања. Поред тога што хипертекстуалност обезбеђује повезивање знања у уџбенику, прилика да се из сваке лекције или целине пређе на већи број других, да се знање продуби додатним садржајем, ученика ставља у активну позицију, индивидуализује процес учења и даје му истраживачки карактер (Landow 2006, према: Божић, 2014).

С обзиром на то да је реч о уџбенику граматике, електронски уџбеник *О језику* требало би да обезбеди разгранат систем веза између лекција, али и да омогући приступ додатним садржајима, секундарној литератури итд. Садржај уџбеника подељен је на шест тематских области које обрађују различите граматичке категорије, а имајући у виду потребу да се ученицима језик представи и тумачи као систем, везе између ових области и лекција у њима треба истаћи користећи се могућностима дигиталног окружења. Ипак, увидом у двадесетак лекција и неколико провера знања анализираног уџбеника, уочава се да нема уграђених хипервеза којима би се ученици упућивали на повезивање различитих тема и интегративан приступ области која се проучава. Не постоје ни хипервезе које би водиле ученика до додатних садржаја којима би продубљивали и проширивали основни садржај. У свакој лекцији су доступне иконице које отварају садржај активне лекције, али и садржај уџбеника у целини. То значи да је могуће релативно брзо и једноставно изаћи из једне и прећи у другу лекцију, међутим, не постоје истакнуте везе које би обезбедиле тематско повезивање садржаја и интегративан приступ проблемима, што је смисао хипертекстуалне структуре. На пример, било би сасвим природно да у лекцију „Описни придеви” буду уграђене хипервезе којима би се она повезала са лекцијом „Именице” и њеним најважнијим елементима. Ни провере знања, које се налазе на крају уџбеника и представљају вид систематизације не упућују ученика на садржаје на које се односе, што би могло бити учињено након реализоване провере, а на основу постигнутог резултата. Много је примера где би истицање оваквих веза било корисно за усвајање знања о језику, али овај електронски уџбеник се структурно не разликује од штампаног, тачније негује искључиво линеарну структуру у организацији садржаја. То значи да се знања презентована у једној лекцији не доводе у везу са знањима друге лекције, не

граде се хијерархијски нивои, нема смештања података у ужи или шири контекст, нити ученици могу ићи различитим спознајним трајекторијама при учењу. Иако се ученици млађих разреда теже сналазе у сложеној хипертекстуалној средини и не треба их превише удаљавати од класичне линеарне оријентације у којој се лако може сагледати почетак и крај, уграђивање хипервеза исту не би нарушило и њихово изостављање представља озбиљан недостатак овог издања.

Кретање у оквиру једне лекције је једноставно, остварује се кликом на стрелице лево и десно или укуцавањем жељене стране у одговарајући прозор. Такође, кликом на иконицу садржаја могуће је изабрати део лекције на који се жели ићи.

Слика 11. Садржај у оквиру лекције у уџбенику „О језику”



Електронски уџбеник *О језику* хипервезе користи искључиво на крају лекције, на страници „Резултати”, одакле се, кликом на резултат постигнут у неком задатку, ученик враћа на тај задатак. Ова могућност је добра јер ученик долази у прилику да поново прегледа урађено, уочи грешке и евентуално покуша да оствари бољи резултат.

Повезивање унутар лекције, повезивање различитих лекција у уџбенику, као и повезивање садржаја два или више уџбеника у великој мери зависи од природе наставног садржаја. Препознавање ових веза, као и њихово промишљено уграђивање у електронски уџбеник је сложен задатак. Ипак, имајући у виду да је овде реч о уџбенику граматике, чији су садржаји логички вишеструко повезани, овакве везе су и више него уочљиве и на њима је електронски уџбеник требало да инсистира. Такође, ако наставу граматике, како наводи Милатовић, не можемо да посматрамо изоловану од других наставних подручја већ у њиховом непрестаном прожимању (Милатовић, 2007), требало је

радити и на повезивању садржаја електронског уџбеника *О језику* са осталим електронским издањима за српски језик. Тих веза у анализираном уџбенику нема и његова структура се значајно не разликује од линеарне структуре штампаног уџбеника. С обзиром на указане вредности хипертекстуалног повезивања, методички је неоправдано постојање искључиво секвенцијалних веза између градива и то је свакако значајан недостатак овог издања.

ЗАКЉУЧАК

Говорећи о најчешћим заблудама када је примена информационо-комуникационих технологија у питању, Пешикан наводи став по коме је ИКТ тек још једна од алатки које наставнику стоје на располагању у настави/учењу. Образлажући зашто је наведени став заблуда, она поставља питање: „Да ли се технологија користи само зато да побољша инхерентно недовољно добру постојећу праксу, или технологија има потенцијал да трансформише образовање усмерено на изградњу замишљене заједнице која учи?” (Пешикан, 2016: 39). Уколико се, како наводи Пешикан, има у виду да је учење активност посредовна социјалним реакцијама, може се закључити да ИКТ, која обликује, умножава и доноси нове могућности интеракције, није једна у низу алатки које су на располагању учитељу, већ феномен који може да трансформише систем учења доносећи сасвим нов приступ. Ипак, уколико се ИКТ, у овом случају електронски уџбеници, схвате као средство које се тек по руху, то јест формату, разликују од постојећих, традиционалних средстава и метода учења, онда њихова примена нема много смисла. Да би донели нову вредност учењу, електронски уџбеници не смеју бити „дигитално појачана” копија штампаног уџбеника, већ средство учења које је осмишљено и креирано независно од штампаног материјала са пуном свешћу о могућностима дигиталне технологије. Анализирани уџбеник, међутим, тек у неколико сегмената, првенствено постојањем повратне информације, наговештава потенцијал електронског уџбеника. Свођење дијалога између ученика и електронског уџбеника на повратну информацију открива једноличну и недовољно развијену интерактивност овог електронског издања. Такође, пропуштање прилике да се аудио-видео прилозима олакша разумевање и учење одређених језичких појмова упућује на тек делимичну испуњеност стандарда који се односи на различите врсте записа, тј. мултимедију. На крају, изостајање хипертекстуалног повезивања између лекција употпунило је утисак да покушај превођења штампаног уџбеника *О језику* у дигитални формат није донео нарочито добар резултат.

Литература

Courage, M. L., Bakhtiar, A., Fitzpatrick, C., Kenny, S. & Brandeau, K. (2015). Growing up multitasking: The costs and benefits for cognitive development. *Developmental Review*, 35, 5–41.

Elmetwaly, I. & Mabrouk, S. (2014). Building of electronic book to soccer basics for first grade students at faculty of physical education. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 14(1), 91–96.

Eror, G. (2001). O pojmu književnog hiperteksta. *Књижевна историја*, 33(113–115), 5–38.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Kim, S-W. & Lee, M-G. (2012). Utilization of Digital Textbooks in Korea. In *E-Books & E-Readers for E-Learning.* Wellington: Victoria Business School, 90–125.

Mayer, R. E. (2009). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (ed.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 31–48.

Mayer, R. E. (2010). Seeking a science of instruction. *Instructional Science*, 38, 143–145.

Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87–99.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Repolusk, S. (2009). *E-učna gradiva pri pouku matematike*. (Magistarska nalog). Maribor, Univerza v Mariboru: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In R. E. Mayer: *The Cambridge Handbook of multimedia learning*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 49–70.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295–312

Vesin, B. (2014). *Personalizacija procesa elektronskog učenja u tutorskom sistemu primenom tehnologija semantičkog veba*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet.

Zmazek, B., Lipovec, A., Pesek, I., Zmazek, V., Šenveter, S., Regvat, J. i Prnaver, K. (2012). What is an E-textbook?. *Metodički obzori*, 7(2), 127–139.

Божић, С. (2014). Значај теорије хипертекста за наставу књижевности. *Свет у књижевности – књижевност у свету*. Ниш: Филозофски факултет, 59–72.

Василијевић, Д. (2013). Од класичног до електронског уџбеника. *Иновације у настави*, 26(3), 60–68.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Учитељски факултет.

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

Ивић, И., Пешикан, А., Јанков, Р., Пешић, Ј., Антић, С. и Маринковић, С. (2004). *Основни стандарди квалитета школских уџбеника*. Београд: Институт за психологију – Образовни форум.

Милатовић, В. (2007). *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе – приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Пешикан, А. и Антић, С. (2008). Компаративна анализа структуралних компоненти у обради исте теме у уџбеницима историје из шест европских земаља. У *Емпиријска истраживања у психологији*, Књига резимеа, 7–8. фебруар 2008, Београд. Београд: Филозофски факултет, 34.

Пешикан, А. (2016). Најчешће заблуде о информационо-комуникационим технологијама у образовању. *Настава и васпитање*, LXV(1), 31–46.

Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутства о њиховој употреби (2010). „Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник” 72/09.

Vuk Č. Sekač
“Milovan Glišić” Primary School, Valjevo

THE ANALYSIS OF QUALITY STANDARDS OF ELECTRONIC SERBIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR THE SECOND GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Electronic textbooks have a potential to combine the teaching values of digital technology with didactic-methodological requirements that a textbook should meet and thus become a means of teaching capable of meeting the needs of today's students and achieving modern educational goals. In order for an electronic textbook to have its expected effect, it is necessary that its concept takes into account certain theoretical and practical knowledge synthesized in the so-called quality standards. Although the theoretical and empirical research of electronic textbooks is at its very beginning and there is not even closely a rich body of knowledge as in the case of printed textbooks, certain postulates do exist and they need to be taken into account when creating and evaluating electronic textbooks.

This paper uses the content analysis technique to examine the extent to which the electronic textbook *On Language*, published by Klett, meets the specific requirements of electronic textbooks. The results show that the analyzed electronic textbook is between low and medium level of interactivity, contains a small number of multimedia elements and does not use the possibility of hypertextual links, but relies exclusively on a linear structure in the content presentation.

Keywords: *digital Serbian language textbook, quality standards of digital textbooks, interactivity, multimedia, linear and hypertext structure.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.335C
УДК 37.015:159.953
Прегледни научни чланак
стр. 335–346

Mara Cotič[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Republic of Slovenia
Darjo Felda[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Republic of Slovenia
Amalija Žakelj[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Republic of Slovenia

TAXONOMY OF LEARNING OBJECTIVES AT ELEMENTARY LEVEL

Abstract: Looking for an answer to the question what knowledge represents the centre of gravity in teaching and learning and thus also in testing and assessing knowledge, as well as in the interpretation of students' achievements taxonomies of learning objectives for the cognitive area can be of assistance. In education sciences there are several taxonomies of cognitive knowledge (Bloom, Marzano, Gagne). Taxonomy is derived from basic cognitive – mental processes that are arranged in a hierarchic relationship, namely from the lowest – the simplest to the highest – the most complex process.

The present paper represents an introduction to Bloom's, Gagne's, and Marzano's taxonomies. Bloom's taxonomy is one of the best known classifications of learning objectives, where Bloom and associates have formed a taxonomy of cognitive, conative, and psycho-motoric learning objectives. In the cognitive area the following degrees have been defined: remembering, understanding, applying, analysing, synthesising, and evaluating. Gagne's classification of knowledge classifies the achievements of learners into: basic and conceptual knowledge, procedural knowledge, and problem solving knowledge. Marzano's taxonomy distinguishes between content and lifelong or process knowledge, which are further divided into complex thinking, data processing, communication, cooperation in the group, and development of mental habits.

Keywords: *taxonomy, Marzano's taxonomy, Bloom's taxonomy, Gagne's classification of knowledge, knowledge testing***.**

[*] mara.cotic@pef.upr.si
[*] darjo.felda@pef.upr.si
[*] amalija.zakelj@pef.upr.si

INTRODUCTION

The quantity of one's knowledge is not always directly proportionate to the knowledge that she or he transmits to others. Learners mainly need and value the latter. A majority of learners at the level of elementary school have very good opinion about their teacher; even more – they nurture a very special emotion toward their teacher that is an interlacing of respect and love. Teachers at the elementary level thus have great power and influence over the work of their pupils as for them teacher's words are usually "sacred". Taking account of this, teachers should dedicate more attention to their ways of teaching. From the very first day the child comes to school they could – via goal oriented activities with the assistance of playing – offer the child more opportunities to become familiar with mathematics and with other areas of knowledge with all the senses and with as active an approach as possible.

A Chinese wisdom says: what I hear I forgot; what I see I remember; what I do I learn. If we wish the knowledge of our pupils to last, we must get them used to independent work. It must begin at school and continue at home. The art of teaching mathematics lies not in transmitting ready-made results and recipes to learners, but in inspiring them for work with interest or/and with useful problems that will not leave them be in peace until they have found a solution. The tasks set must of course be appropriate for the learner's knowledge and abilities and the demand level must be increased slowly (Kmetič, 1996).

In today's school practice it happens all too often thatteachers, mainly due to lack of time, look for ways of teaching that will quickly lead to the set goal. Sometimes this path proves indeed to be shorter, especially when we avail ourselves of passive methods of teaching such as explanation, demonstration, talking, etc. Doing so we are, however, not aware that this passive reception of the learning matter leads to acquiring and managing knowledge only at the lowest taxonomy levels with which the learner cannot develop adequate mental processes and skills that lead to applicable knowledge.

Modern strategies of learning and teaching have brought great changes into the learning and teaching of mathematics and in consequence also into the testing and assessment thereof. Today the goals of mathematical education that have been oriented towards the acquisition of concrete contents and primarily procedural knowledge and skills increasingly get complemented with **conceptual** and **process** knowledge or in other words to knowledge and skills oriented into finding ways and strategies for solving problems that are also transferable to other school subjects and to areas outside school (Cotič, 2010).

In today's world the relevance of procedural knowledge and skills has diminished, while the need for problem solving knowledge and skills has substantially increased. The increasing significance of complex knowledge and skills gets emphasised, which include everything from fundamental skills of

learning, computation to the awareness of complex problems and ways of solving them. There are changes in the ways of thinking, of what is knowledge, from understanding knowledge as being unambiguous and unchangeable to being complex and dynamic. **Theories** and **classification of knowledge** represent the **starting point** for debate about kinds and aspects of knowledge. It is vital both for elementary school teachers and for mathematics teachers as well as for teachers of the didactics of mathematics to be aware of the different aspects, types, and levels of knowledge, to be able to choose which of them should be given priority in diverse situations, and to knowin what ways to introduce them into the teaching of mathematics, how to discuss them, to consolidate, and finally also how to test and assess them (Cotič, 2010).

TESTING AND ASSESSING KNOWLEDGE IN THE TEACHING OF MATHEMATICS

The process of learning is extremely complex, as in teaching the teacher must take a series of relevant didactic elements into account such as: motivation, various methods of active learning that should assist learners in constructing knowledge and meaningfully apply them – in accordance with the situation in the classroom, learning matter, learners' prior knowledge – in the learning process as needed. We teachers must therefore be aware of the importance of permanently **monitoring** or **testing** the knowledge of learners, which does of course not mean that in monitoring learner's achievements the teacher should only monitor and verify final facts, but mainly also in what ways pupils construct their conceptual imaginings with the purpose to influence the changing of erroneous ideas. Verification of knowledge on the one side encourages learners to thinking and clarifying misunderstandings and uncertainties and on the other side also provides feedback to both the teacher and the learners about the attainment of individual learning objectives. Through the verification of knowledge learners gain insight into their own knowledge, into their strong and their weak points, into the degree of understanding and applicability of their knowledge (Žakelj, 2003).

Besides what has been mentioned above the quality of testing and assessing knowledge is also influenced by the choice of **forms of testing knowledge.** What we have in mind when speaking about "traditional" verification and assessment of knowledgeare often tests with tasks such as: compute, write the rule, solve the equation, draw the triangle – solving more or less closed problems where the objectives and the ways of solving are usually defined in advance. In this way certain types of knowledge can be neglected or even completely ignored in the teaching already. This is why it is especially important any gaps in knowledge are discovered on time, in the phase of learning already, when testing knowledge. This should provide opportunities for learners to amend or correct erroneous or incomplete concepts.

At this point the significance of formative monitoring of learners' knowledge, based on the participation of learners in the preparation of learning activities; providing appropriate feedback about learners' work in the classroom; encouraging cooperative learning among pupils; and encouraging pupils to self-evaluation of their work. It is important in this that pupils get informed about the quantity of the acquired knowledge in an appropriate way, and especially about its quality (Hargreaves, 2005; Wiliam, 2013).

Kluger & DeNisi (1996) had discovered that feedback sometimes lowers the performance of learners, so they paid attention to the "moderators" of the effects of feedback. They found that feedback was the least effective when they focused on the personality of the learner, that it was more efficient when focused on the task and the most efficient when they were focused on details in the task and they contained setting the objectives (Wiliam, 2013).

It is important that we teachers are aware that knowledge testing must continuously be intertwined in the learning process, where care is taken that pupils get feedback on the **kind** and **level** of demonstrated knowledge. The performance of learners according to the level of the attained knowledge is described with the assistance of taxonomic scales.

Types of taxonomies

In educational science several **taxonomies of cognitive knowledge** (Bloom's, Marzano's, Gagne's) are known. Taxonomy is derived from the basic **cognitive** – **mental** processes that are arranged in a hierarchic relationship, namely from the lowest – simpler to a higher – more complex process.

All the classifications or taxonomies assume that the structure of taxonomic levels is partly hierarchic, and most importantly individual levels in individual tasks are intertwined and sometimes it is difficult to delineate and define them unequivocally. The purpose of taxonomies or classifications is to a large degree **setting objectives.** In the educational process the whole should be taught, while in testing and assessing care must be taken that all the taxonomy levels are tested and attained. It is necessary to be aware that sorting tasks into taxonomy levels is influenced by the situation in the class, by what has taken place in it before, by what topics and how have been dealt with the pupils, what problems have already been solved with them, it depends on the population, on previous "input" of knowledge, on learners' experience with individual types of tasks. Defining taxonomy levels is therefore as a rule not unequivocal (Žakelj, 2003).

All taxonomy levels are not equally useful for all subject areas. In the following we are going to present three best known taxonomies of cognitive knowledge, namely Bloom's, Marzano's, and Gagne's taxonomies.

BLOOM'S TAXONOMY

Bloom's taxonomy of knowledge

Bloom's classification is one of the best known taxonomies of learning objectives. Bloom and associates formed a taxonomy of learning objectivest hat covers the cognitive, the affective, and the psychomotordomains. In the cognitive domain the following levels were defined: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation.

The performance of learners according to the level of knowledge is described with the assistance of the six-point taxonomy scale:

- **Knowledge**

– Knowledge of the individual, reproductive knowledge, knowledge of isolated information items and facts.

– Knowledge of specific facts: knowledge of definitions, facts, axioms, theorems, relations, and basic characteristics.

– Knowing terminology: being acquainted with the basic symbols and terminology.

– Knowing the ways and methods of dealing with the individual: solving simple routine tasks.

– Knowing classifications and categories: recognising diverse mathematical objects and classification thereof.

- **Comprehension**

– Translation: the ability of reading tables, graphs, sketches, drawings and mathematical symbols; translation into other forms and viceversa; understanding the content of an assertion; the ability of summarising with own words.

– Interpretation: explaining and clarifying messages and results; the ability of distinguishing between plausible and contradictory conclusions; understanding textual tasks; editing data, understanding their interrelations.

– Extrapolation: the ability of judging and predicting the framework result; predicting effects and consequences.

- **Application**

– The functionality of knowledge, integration with other fields and sciences, application directly in everyday life, getting used to "finding one's ways around" mathematics.

– Application of abstractions on special, concrete examples.

- **Analysis**

– Analysis of elements: sorting data by relevance; uncovering blurred data; breaking materials to components; distinguishing facts.

– Analysis of relations: clarifying the basic relations and relationships between the given elements; recognising facts that are relevant to the formulation of the underlying assumption; recognising cause-and-effect relations.

- **Synthesis**

– Assembling parts into a whole – taking account of the characteristics of the parts, determining correctness and regularities the parts get arranged in such a way that the detected structure becomes visible.

- Production of a report: developing the processes of expressing thoughts and experiences.
- Production of a plan or the choice of the direction of an operation: developing a working plan, a strategy in solving.
- Production of a system of abstract relationships: formulating hypotheses if these require new facts, detecting mathematical regularities, generalisations.

- **Evaluation**

– Assessment whether a given method, message is appropriate for the desired purpose and meeting the given or set criteria. Independent, critical and grounded evaluation of phenomena, theories, solutions.

- Evaluation according to internal criteria: assessment of the materials – tasks according to the logically precise formulation and consistency, the ability of judgement whether the given facts exactlymatch the assertions – definitions, theorems, evidence, detecting a logical incorrectness.
- Evaluation according to external criteria: comparing theories, generalising facts, use of independent criteria in selecting the method of work – solving tasks (Žakelj, 2003).

In the revised edition (Anderson et al., 2001) of the taxonomy the order of hierarchical levels was reversed; in the new version the taxonomy levels follow each other from remembering via understanding, to applying, analysing, evaluating and creating (synthesis). The level hierarchically set as the highest is creating; another important change is also the determination of diverse kinds of knowledge at each taxonomy level, namely: knowing the facts, conceptual knowledge, procedural knowledge, and metacognitive knowledge.

GAGNE'S TAXONOMY

Gagne's classification of knowledge

In Gagne's taxonomy the attainments of learners are distributed to three levels: basic and conceptual knowledge, procedural knowledge, and problem solving knowledge.

According to the level of knowledge the performance of learners is described by the means of a taxonomy scale divided into three parts:

- **Basic and conceptual knowledge**

Basic knowledge and skills primarily include the knowledge of concepts and facts and recalling of knowledge. The fundamental elements of basic knowledge are: knowledge of individualities, knowledge of specific facts, knowledge of terminology and the basic symbols, knowing classifications and categories, identifying the concept, identifying the terminology and symbols in a given situation, and interrelations.

Conceptual knowledge is understanding concepts and facts. It includes the formulation of concepts, structuring the concepts, and knowledge of relevant facts. The elements of conceptual knowledge are: recognising the concept, imagining, recognising the terminology and symbols in a given situation, definitions and theorems, interrelations.

The teacher can help the learner in constructing conceptual knowledge by:

- assessing when to include new terms and concepts into the learning process;
- knowing how learners construct their knowledge;
- being aware that the structure of existing knowledge influences the order of learning and teaching (Cotič & Žakelj, 2004).

In the first part of Gagne's taxonomy scale the emphasis in basic and conceptual knowledge is on knowing and understanding concepts and facts.

- **Procedural knowledge**

It consists of knowing and efficiently managing algorithms and procedures. It is divided into routine and complex knowledge.

Routine procedural knowledge includes performing routine procedures, the use of rules and forms, standard computational procedures, solving simple non-compound tasks, tasks with fewer data, etc.

Complex procedural knowledge includes the use of complex procedures, knowledge and effective managing of algorithms and procedure (methods, processes); the use of rules, laws, procedures, compound tasks with more data (Cotič & Žakelj, 2004).

In the second part of Gagne's taxonomy scale the emphasis with routine procedural knowledge is on the use of procedures, while with complex procedural knowledge it is on analysis and synthesis thereof.

- **Problem solving knowledge**

Nowadays we wish to convey more than just routine knowledge to learners, this is why the desire and demand for learning problem solving knowledge in mathematics classes are increasingly present. Learners must be offered tasks for which they do not know the path of solving, as such tasks verify problem solving knowledge (Cotič & Žakelj, 2004).

Problem solving knowledge is application of knowledge in new situations, application of combinations of several rules and concepts in being confronted with a new situation, the use of conceptual and procedural knowledge. The basic elements of problem solving knowledge are: setting up of the problem, checking the data, strategies of solving, the use of knowledge or transfer of knowledge, mental skills, and metacognitive competences (Žakelj, 2003).

We are talking about investigating a problem, when:

– the process of solving is taking place independently, with the learner's own idea;

– the learner reaches a new solution, which she or he applies in solving new problems;

– the learner uses the transfer of knowledge, which means he transfers the method of solving into new situations (Cotič & Žakelj, 2004).

Relations between types of knowledge.

Types of knowledge are related to one another. We never use just one type of knowledge, e.g. procedural or problem solving knowledge, but one and the other intertwined (Žakelj, 2003). Every teacher's most difficult problem is to find the right mixture when teaching different types of knowledge: knowing, comprehending, procedural, and problem solving knowledge, or, as one of the teachers expressed it: "It is the most difficult to define the right measure between teaching computation and teaching to think." (Cotič, 2010). This is why it is not possible to attribute some types of knowledge greater importance than to others, as they are so **intertwined** that it is practically **impossible** to **separate**one from another easily.

– **Conceptual knowledge** represents to a certain degree condition for

procedural knowledge (a procedure can be performed even if we do not understand it, but usually we should have at least partial understanding about the object with which we are operating).

- **Problem solving knowledge** is partly general and partly it is related to concrete contents and it requires solid conceptual and procedural knowledge, even the understanding of procedures.
- Types of knowledge indisputably influence one another: **knowing procedures to a certain degree also influences understanding of concepts** (Žakelj, 2003)

Contents, objectives, and Gagne's taxonomy scale

In assessment of knowledge care is taken in different ways that objectives and areas of monitoring are adequately represented, both from the perspective of contents and from the perspective of taxonomy. It is important the type of knowledge is tested and assessed that we in fact want to test or assess. For the selected thematic set we select the objectives of testing, which we meaningfully distribute across Gagne's **taxonomy scale**. By formulating such a table we ensure that verification or assessment will contain the right proportions of individual contents and objectives that will reflect the desired range of cognitive processes or taxonomy levels (Žakelj, 2003).

Testing and assessment have their specific characteristics and regularities; the implementation thereof requires appropriate conditions and teacher qualifications. Research (Valenčič Zuljan & Kalin, 2007) has shown that most teachers (nearly three quarters of them) are **aware of the importance of operational planning** and **taxonomic classification of learning objectives** for quality assessment, which is also consistent with the didactic aspects of the curricular reform.

In teaching mathematics at elementary level a **high degree of correlation** between the processes of testing, assessment and monitoring, planning, and dealing with certain items of knowledge. In order for the learned knowledge to be upgraded, also the learner's prior knowledge plays an important role.

MARZANO'S TAXONOMY

Marzano's classification of knowledge

Marzano's taxonomy distinguishes between content and lifelong or process knowledge that is further divided into complex thinking, data processing, communication, cooperation in group, and development of mental habits.

In Marzano's classification of knowledge it is about an area of diverse mental processes or complex thinking and thus contribution to an active role of learners and to process-based approach.

Marzano's classification of knowledge also provides assistance to teachers in structuring the learner-centred type of teaching where emphasis is on systematic encouraging of complex thoughts of learners. To the latter the model is of assistance in constructing knowledge and acquiring skills and in developing metacognition (Rutar Ilc, 2006).

Marzano's taxonomy advocates intertwining of content aspects of knowledge with process aspects, as in the phase of acquiring knowledge mental processes participate in the construction thereof, while in the phase of upgrading and application of knowledge make this possible. Intertwined content and process knowledge is therefore of lifelong nature: lasting, efficient, and useful in the most diverse new situations.

Awareness is important that besides complex thinking also other aspects of knowledge and processing thereof are important, namely the ones listed below:

- **Complex thinking**: comparison, classification, reasoning with induction and deduction, justifying, abstracting, perspective analysis, decision-making, investigation, solving problems, experimental research, analysis of errors, invention.
- Work with sources: gathering, selecting, analysis, interpretation, synthesis, assessment of applicability and value of data; etc.
- **Presentation of ideas**: clarity of expression, effectiveness of communication with diverse publics and in diverse ways, creation of quality products, etc.
- **Cooperation**: pursuing common goals, use of interpersonal skills, assuming diverse roles in the community, etc. (Rutar Ilc, 2006).

In a process designed in this way learners shape mental habits that are valuable aspects or qualities of thinking. Because it is frequently performed, it is built into the individual becoming part of their customary repertoire.

Mental habits develop as a result of the process that requires from learners to be creative, critical, and reflective. Teachers must know and understand individual mental habits and develop them in themselves so that learners could internalise them first by observing the teacher and later with understandingmental habits (Rutar Ilc, 2006).

In order to ensure the active role of learners and to encourage different mental processes in learners, it is important that the goals set require of students activity and diverse mental processes. This means that the set tasks, questions and activities activate learners by coming to conclusions with their own activity and discovery (Rutar Ilc, 2002), learnes are more able to grasp, interpret and make critical evaluations (Felda & Bon Klanjšček, 2017).

CONCLUSION

Testing and assessment of knowledge have their specific characteristics and regularities and require adequate conditions and teacher qualifications. Knowledge and use of taxonomy is indispensable for quality testing and assessment of knowledge. Due to the specificity of individual subject areas not all the taxonomies or classifications of cognitive knowledge are equally applicable for all of them. This is why appropriate taxonomies for individual subject areas must be selected by special didacticians, as they are the ones who know and understand the content of each individual subject. E.g. for mathematics Gagne's taxonomy is very appropriate, while for languages the same is true of Marzano's taxonomy. Bloom's taxonomy is organised extremely hierarchically, which in mathematics or in languages cannot be sustained. Taxonomy levels in Gagne's taxonomy are not hierarchical and are interrelated. We also never use just – for example – procedural or problem solving knowledge, but intertwine one and the other type. This is why it is not possible to assign some types of knowledge greater importance than others, as they are so intertwined it is not easy to distinguish between them. We must also be aware that in mathematics the understanding of a concept, term, definition, etc. is often more demanding than the application of a concept in solving problem situations and problems. The significance of diverse types of knowledge often depends on external circumstances, the purpose of schooling, teacher's subjective judgement, etc.

It is true of all of them, however that for quality assessment sound operational planning and taxonomic classification of learning objectives is crucial.

References

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Cotič, M. (2010). Vrednotenje matematičnega znanja in objektivnost učiteljeve ocene. *Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko*, 25(1), 39–54.

Cotič, M. & Žakelj, A. (2004). Gagnejeva taksonomija pri preverjanju in ocenjevanju matematičnega znanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 182–192.

Felda, D. & Bon Klanjšček, M. (2017). Teaching Statistics in the Background of Teaching Mathematics. *The New Educational Review*, 48(2), 65–75.

Hargreaves, A. (2005). *Extending educational change*. New York: Springer, cop.

Kmetič, S. (1996). *Prispevki k poučevanju matematike*. Maribor: Rotis.

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: a Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.

Rutar Ilc, Z. (2006). Didaktična prenova gimnazijali kako pod pretišole pri tem, da bododijake pripravljalena »jutrišnje« probleme. In M. Turk Škraba (ed.): *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2002). Aktivni učenec: zakaj in kako?. In A. Zupan (ed.): *Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov* (10–17). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Valenčič Zuljan, M. i Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162–179.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.): *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.

Žakelj, A. (2003). *Kako poučevati matematiko. Teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Мара Цотич
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Република Словенија
Дарјо Фелда
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Република Словенија
Амалија Жакељ
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Република Словенија

ТАКСОНОМИЈА ЦИЉЕВА УЧЕЊА НА ОСНОВНОМ НИВОУ

Резиме

Тражећи одговор на питање шта представља тежиште у подучавању и учењу и стога и у тестирању и оцењивању знања, као и у интерпретацији ученичких достигнућа, таксономије циљева учења за когнитивну област могу бити од помоћи. У образовним наукама постоји неколико таксономија когнитивног знања (Блум, Марцано, Гање). Таксономија се изводи из основних когнитивно-менталних процеса који су поређани по хијерархиским односима, наиме од најнижег-најједноставнијег до највишег – најсложенијег процеса.

Рад представља увод у Блумову, Марцанову и Гањеову таксономију. Блумова таксономија је једна од најпознатијих класификација циљева учења, где су Блум и сарадници формирали таксономију когнитивних, конативних и психомоторичких циљева учења. У когнитивној области су дефинисани следећи нивои: памћење, разумевање, примена, анализирање, синтетизовање и процењивање. Гањеова класификација класификује постигнућа ученика у: основно и концептуално знање, процедурално знање и познавање решавања проблема. Марцанова таксономија разликује познавање садржаја и доживотно или знање у процесу, који се даље деле у сложено размишљање, обраду података, комуникацију, сарадњу у оквиру групе и развој менталних навика.

Кључне речи: *таксономија, Марцанова таксономија, Блумова таксономија, Гањеова класификација знања, тестирање знања*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.347Z
УДК 159.955-057.875
Изворни научни чланак
стр. 347–364

Маријана Ж. Зељић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Милана М. Дабић Боричић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МИШЉЕЊЕ СТУДЕНАТА – БУДУЋИХ УЧИТЕЉА О РАЗВОЈУ МАТЕМАТИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОБРАЗОВАЊА[**]

Апстракт: Иако је појам математичке писмености предмет бројних истраживања, не постоји консензус о значењу термина. Циљ ове ове студије јесте да се истражи концепција математичке писмености будућих учитеља. Подаци су прикупљени кроз полуструктурисани интервју са 13 студената Учитељског факултета. Концепција математичке писмености може се сврстати у четири категорије: 1) познавање и способност комуникације математичким језиком; 2) концептуално разумевање појмова, садржаја и процедура; 3) примена математике у свакодневном животу; 4) примена логичко-математичког мишљења и решавање проблема. Сви испитаници су навели *способност ученика да формулише, репрезентује и реши математичке проблеме*, као и *прецизно и коректно коришћење симболичког математичког језика* као изузетно важне компетенције за математичку писменост, док је скоро половина испитаника искључила *склоност ученика да математику види као користан предмет* као компетенцију која је важна. Уверења и знања учитеља значајно ће утицати на развој математичке писмености ученика и важно је створити услове у којим ће учитељи разумети концепт и развити богатију концепцију математичке писмености.

Кључне речи: *математичка писменост, компетенције ученика, ставови/уверења, образовање учитеља.*

[*] marijana.zeljic@uf.bg.ac.rs
[*] milana.dabic@uf.bg.ac.rs

[**] Рад представља резултат рада на пројекту „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања”, број 179020, чији је носилац Учитељски факултет у Београду.

УВОД

Термин математичка писменост је често помињан како у литератури тако и у медијима. О важности самог термина говори и чињеница да неке државе развијају курикулуме чији је циљ развијање математичке писмености (уз стандардне курикулумиме математике који такође постоје) (Mhakure & Mokoena, 2011), као и да се посвећује пажња креирању дидактичких материјала којим ће се развијати математичка писменост (Gellert, 2004).

Међутим, математичка писменост није јасно дефинисан појам и постоје различите концепције математичке писмености (Jablonka & Niss, 2014; Kilpatrick, 2001). У литератури постоје многи термини који су еквивалентни са математичком писменошћу: „numeracy, quantitative literacy, critical mathematical literacy, mathemacy, matheracy, statistical literacy" (eng.) (Jablonka & Niss, 2014). Наведени аутори истичу да постоје две групе термина: прва, која је усмерена на решавање „нематематичких проблема", а то су „mathematical literacy", „quantitative literacy" и „numeracy", и друга „mathematical competence (and competencies)" и „mathematical proficiency" – чији је фокус савладавање математике у ширем смислу – решавањем математичких, као и нематематичких проблема. Сваки од теоријских оквира ових термина може представљати смерницу за образовну праксу, тј. бити темељ за потенцирање различитих компетенција у настави математике. Међутим, више или мање експлицитно, када се у литератури користи термин математичка писменост, подразумева се OECD Program for International Students Assessment (PISA) концепт, што није изненађујуће, будући да је PISA у великој мери допринела популарности овог термина. Међутим, наведена концепција, иако је теоријски темељно заснована, критикована је са различитих становишта (Gellert, 2004; Jablonka, 2003).

Општеприхваћен је став да се приликом поређења постигнућа ученика из различитих земаља, морају узети у обзир разлике националних система образовања (Liu, 2009). Како би се осигурала валидност међународних компаративних студија у којима се пореде постигнућа ученика, користи се појам opportunity-to-learn (OTL), који је увео Carroll (1963) (према: Liu, 2009). Brewer & Stasz (1996) разликују три категорије при процени OTL-а. Прва категорија је садржај наставног плана и програма и подразумева процену да ли су ученици учили предмете и теме које су од суштинског значаја за остваривање постигнућа. Друга категорија обухвата наставне стратегије и процену да ли ученици имају искуства са посебним врстама задатака и процесима решавања. Трећа категорија се односи на наставна средства. Овде се процењују, на пример, питања припреме и квалитета наставних материјала и наставника. Конкретизујући утицај OTL варијабли, Schmidt & McKnight (1995) наводе да карактеристике наставника, као што су образовање, искуство, педагошка уверења, очекивања и сл., утичу на постигнућа ученика директно и индиректно кроз инструктивне активности.

Резултати PISA истраживања говоре у прилог томе да наставна пракса у Републици Србији није усаглашена са OECD концептом математичке писмености. Србија је учествовала од 2003, а резултати из 2018. године показују да је просечно постигнуће ученика на другом нивоу (од 6 нивоа), док је већина европских земаља на трећем, а Кина, Сингапур, Макао и Хонг Конг на четвртом нивоу (Schleicher, 2019). Будући да уверења учитеља утичу на његову праксу (Genc & Erbas, 2019; Schmidt & McKnight, 1995) желели смо да испитамо мишљење будућих учитеља о математичкој писмености.

О МАТЕМАТИЧКОЈ ПИСМЕНОСТИ

Још 1985. године је писано да је један од покретача реформи образовања базираних на стандардима био захтев за математичким описмењавањем ученика. Суштина математичког описмењавања окарактерисана је као померање фокуса са поучавања концептима и процедурама на разумевање концепта и процедура од стране ученика и развијање способности интерпретације проблемске ситуације (Mhakure & Mokoena, 2011). Из прегледа савремене литературе може се закључити да је данашњи концепт математичке писмености шири. Наиме, када аутори говоре о математичкој писмености, укључују знање математичких садржаја, читање и интерпретацију података, али и математичко резоновање (у нумеричким, графичким и геометријским ситуацијама), комуникацију и свест о социјалним ефектима математике и користи које она доноси (Ojose, 2011; Yore, Pimm, Tuan, 2007; Wilkins, 2000).

Један од теоријских оквира концепта математичке писмености може се пронаћи у раду *Understanding Mathematical Literacy: The Contribution of Research,* у којем Kilpatrick (2001: 107) описује пет аспеката математичке писмености:

(1) *концептуално разумевање* које се односи на учениково разумевање математичких концепата, операција и релација;

(2) *процедурална флуентност* – способност ученика да математичке процедуре извршава флексибилно, тачно, ефикасно и на одговарајући начин;

(3) *стратешка компетентност* – способност ученика да формулише, репрезентује и реши математичке проблеме;

(4) *адаптивно резоновање* које подразумева потенцијал ученика да логички размишља и да да рефлексију на математичке аргументе, њихово објашњење и оправдање;

(5) *продуктивна диспозиција*, односно природна склоност ученика да математику види као користан предмет, да верује у вредност марљивог рада и у сопствену ефикасност у математици.

Иако се у овом теоријском оквиру математичка писменост не везује за контекстуалне проблеме, продуктивна диспозиција може представљати основ за виђење да се математичка писменост кроз њих може подстицати и вредновати. Ако ученици развију концептуално разумевање, процедуралну флуентност, стратешке компетенције и способност адаптивног расуђивања, они ће развити и уверење да је математика разумљива и корисна, као и позитивни став и мотивацију за учење математике.

У литератури се наглашава став да писменост подразумева оријентацију на припрему ученика за живот која зависи од контектуализације свакодневних ситуација (Venkat, 2010). Овај став је у складу са OECD концептом математичке писмености који је усмерен на продуктивну диспозицију. Наиме, OECD концепт математичке писмености подразумева капацитет ученика да идентификује и разуме улогу коју математика има у свету, да прави добро заснована расуђивања и да користи математику на начин који задовољава потребе човека као конструктивног, брижног и промишљеног грађанина (OECD, 2005). OECD (2006 & 2009) концепт математичке писмености био је иницијално заснован на формулацијама које су представили Niss (1999) и Neubrand et al. (2001) (према: Niss, 2015), али је 2013 и 2017. године промењен и обухвата седам математичких способности (OECD, 2013 & 2017):

1. Комуникација. Наглашавање способности појединаца да објасне проблеме и решења другим ученицима.

2. Математизација. Наглашавање способности трансформације проблема у стварном свету у математички језик путем математичког моделовања.

3. Репрезентације. Наглашавање способности интерпретације различитих математичких репрезентација/објеката и математичких ситуација.

4. Резоновање и аргументација. Наглашавање способности логичког размишљања у истраживању и повезивању елемената проблема и решења.

5. Осмишљавање стратегија за решавање проблема. Наглашавање способности избора и коришћења различитих стратегија решавања проблема.

6. Коришћење симболичког, формалног и техничког језика и операција. Наглашавање вештина математичке писмености у разумевању, тумачењу, манипулисању и употреби симболичких израза у различитим математичким контекстима при решавању математичких проблема.

7. Коришћење математичких алата. Наглашавање способности коришћења математичких алата у процесу решавања проблема.

За разлику од претходног теоријског оквира (Kilpatrick, 2001), представљени OECD концепт математичке писмености у свом опису садржи решавање реалних (односно контекстуалних) проблема. Инструмент који користи PISA за оцењивање математичке писмености састоји се из проблема који пред-

стављају описе реалних ситуација. Стога, у литератури се може наћи виђење да је концепт математичке писмености вођен применом математике у реалном животу (Julie, 2006). Међутим, постоји аргументована критика везана за избор и формулацију проблема које PISA користи. Jablonka (2003), с једне стране, наводи да контексти које PISA користи у задацима нису међукултурални, већ да зависе од економског и технолошког развоја. Као пример, ауторка наводи да ситуације везане за загађење, безбедност у саобраћају и повећање броја становника нису „реалне ситуације" у свим земљама. С друге стране, Gellert (2004) аргументује да контексти који се користе у овом тестирању не укључују свакодневну логику и самим тим не представљају реалне ситуације.

Централну улогу у решавању контекстуалних проблема има процес моделовања, који је описиван и истрживан од стране многих аутора (Blum & Leiss, 2007; Verschaffel, Greer, De Corte, 2000). Теоријски оквир који даје OECD може се посматрати као примена математичког моделовања и представља циклус који укључује проблем у контексту, математички проблем, математичке резултате и резултате у контексту (OECD, 2013). Резултати истраживања показују да је сагледавање математичких проблема као полазне реалистичне ситуације и њихово решавање применом моделовања активност која треба да буде експлицитно поучавана (Blum & Boromeo Ferri, 2009). Поставља се питање да ли будући учитељи виде процес моделовања као компоненту математичке писмености и да ли разумеју значај примене свих елемената процеса моделовања у решавању проблема.

Истраживање чији је предмет концепција математичке писмености и PISA тестирање у Србији (Dabić Boričić, Vulić, Videnović, 2020) указало је на то да наставници математике (у старијим разредима основних школа) математичку писменост у највећој мери виде као знање математичких појмова и концепата и коректну употребу математичког симболизма, а потом и употребу математике у свакодневним ситацијама и развијање посебне врсте мишљења. Међутим, при истицању познавања математичких појмова, наставници у овом истраживању нису истицали концептуално разумевање, као ни процес моделовања. Истраживање (Genc & Erbas, 2019) концепције математичке писмености наставника средњих школа показало је да се њихова концепција математичке писмености може категорисати у 7 група: (1) поседовање математичких знања и вештина, (2) функционална математика, (3) решавање проблема, (4) математичко мишљење, резоновање и аргументација (5) уређена математичка способност, (6) концептуално разумевање (7) мотивација за учење математике. Сумирајући одговоре на питање о концепцији математичке писмености наставника, Mbekwa (2006) наводи да се ставови и веровања наставника о математичкој писмености могу сврстати у две категорије: (1) поглед који математичку писменост третира као врсту математике која има примену у животима људи и (2) поглед у коме је математичка писменост поједностављена или лакша верзија математике коју ученици раде у школи.

Будући да концепције математичке писмености наставника имају значајну улогу у формирању њихових инструктивних понашања или пракси, било каква дискусија о наставним приступима у вези са математичком писменошћу не може се посматрати без разматрања концепција наставника о математичкој писмености (Genc & Erbas, 2019). У нашем истраживању желимо да испитамо које компетенције ученика учитељи сматрају саставним делом математичке писмености и створимо слику о њихововој концепцији овог термина. У ову сврху користићемо аспекте математичке писмености дефинисане у литератури (Kilpatrick, 2001; OECD, 2013 & 2017).

МЕТОД

Предмет истраживања јесте концепција математичке писмености будућих учитеља, а циљ је испитивање мишљења будућих учитеља о математичкој писмености. Циљ је операционализован кроз следеће задатке истраживања:

1. Испитати мишљења студената о значењу термина математичке писмености.
2. Испитати мишљење студената о PISA тесту којим се промовише и испитује математичка писменост.
3. Испитати мишљења студената о могућностима и начинима развијања математичке писмености ученика са акцентом на компетенције ученика које треба развијати.

Будући да је испитивање концепција сложен процес, користили смо квалитативну методологију и полуструктуирани интервју као метод. Интервју је водио један од истраживача. После снимања и транскрибовања, резултати су анализирани индуктивном тематском квалитативном анализом (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Интервју се састојао од 10 тема:

1. значење термина математичке писмености;
2. однос између математичке писмености и математичког знања;
3. узраст до којег се развија математичка писменост;
4. мишљење учитеља о резултатима PISA теста;
5. наставни програм са аспекта математичке писмености и знања;
6. компетенције које су важне за математичку писменост;
7. контекст задатака који се користи при оцењивању метематичке писмености.

Ове теме сматрамо релевантним за концепцију математичке писмености јер нам дају нам одговор на питање каква је природа схватања математичке писмености будућих учитеља. Ближе, прва, друга и трећа тема пружају нам увид у усклађеност концепција студената са до сада препознатим дефиницијама у литератури, а теме су изабране узимајући у обзир да се главне разлике у различитим дефиницијама математичке писмености огледају у односу математичке писмености и математичког знања (Kilpatrick, 2001; OECD, 2013 & 2017), као и да је акценат у неким дефиницијама на целоживотном учењу иако PISA тест испитује ниво развијености математичке писмености ученика између 15 година и 3 месеца и 16 година и 2 месеца (OECD, 2005). Овим темама одговарамо на прво истраживачко питање које је у вези са испитивањем мишљења студената о значењу термина. Четвртом темом испитујемо да ли су ученици упознати са PISA тестом и концептом математичке писмености који OECD промовише, док петом темом сагледавамо да ли су студенти конзистентни у својим схватањима односа између математичке писмености и математичких знања, те да ли сматрају да наставни програм развија математичку писменост (а самим тим има и утицај на резултате PISA теста). Овим темама одговарамо на друго истраживачко питање. Акценат овог истраживања је на теми 6 у којој испитујемо мишљење студентима о компетенцијама које су важне за математичку писменост, а везано је за наше треће истраживачко питање. На крају, контекст у којем се мере постигнућа везана за математичку писменост је веома важан и може се рећи да детерминише овај појам (Jablonka, 2003), те се последња тема односи на контекст задатака у којем би се оцењивала математичка писменост и доприноси јаснијем сагледавању сва три истраживачка питања.

Да бисмо добили јаснију представу о компетенцијма које студенти сматрају важним за математичку писменост (тема под редним бројем 6), тражили смо од њих да најпре самостално изнесу мишљење о важним компетенцијама, а потом да дају мишљење о важности компетенција препознатих у литератури (Kilpatrick, 2001; OECD, 2013 & 2017):

(1) Концептуално разумевање (разумевање математичких концепата);

(2) Ефикасно, тачно и флексибилно извшавање математичких процедура;

(3) Способност ученика да формулише, репрезентује и реши математичке проблеме;

(4) Способност ученика да логички размишља и да изабере одговарајућу стратегију решавања задатка;

(5) Склоност ученика да математику види као користан предмет који се може научити;

(6) Математичка комуникација – способност ученика да објасни проблем и решења другима;

(7) Трансформација проблема из реалног контекста у математички контекст;

(8) Способност креирања различитих репрезентација;

(9) Прецизно и коректно коришћење симболичког математичког језика.

Испитивано је 13 студената завршне године или мастер студија Учитељског факултета Универзитета у Београду. За анализу прикупљених података коришћен је поступак отвореног кодирања који се састоји из: 1) обележавања кључних речи (фраза) и установљавања категорија, 2) придруживања сродних образаца – са истим или сличним садржајем у шире категорије (Cohen, Manion, Morrison, 2007) и 3) анализирања значења, односно интерпретације издвојених категорија.

РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Како је истраживање квалитативног карактера, изнећемо резулате тематске квалитативне анализе по темама и представити фреквенције мишљења студената.

Значење термина математичке писмености

У наставку износимо на који начин су студенти дефинисали појам математичке писмености и дискутујемо колико су њихове дефиниције у складу са различитим теоријама заснованим у литератури. Скоро половина студената (6 од 13) изнела је мишљење да је *математичка писменост* разумевање задатака, појмова и процедура у математици (И1, И2, И4, И8, И10 и И12). Нешто мањи број студената (И2, И9, И11, И12 и И13) је видео примену математике као кључну за математичку писменост. То је у складу са тенденцијом да се математичка писменост веже за разумевање уместо за познавање садржаја математике (Mhakure & Mokoena, 2011). Студенти примену виде у свакодневним ситуацијама (И2 и И12), у појединим „проблемским” ситуацијама у животу (И9), рачунању камата и сл. (И13).

Троје студената је при опису термина математичке писмености споменуло математичку логику и решавање „проблемских ситуација” (И1, И9 и И10), што се може довести у везу са чињеницом да је у литератури термин математичке писмености везан за интерпретирање проблемских ситуација (Mhakure & Mokoena, 2011), резоновање или коришћење логике (Kilpatrick, 2011; Ojose, 2011; Niss, 2015; Yore et al., 2007; Wilkins, 2000).

Троје студената (И3, И5 и И6) математичку писменост видело је искључиво као употребу математичке терминологије и језика, док су неки издвојили употребу математичког језика као једног од аспеката при описивању математичке писмености (И4, И7, И9 и И13). Ниједан од студента није везао математичку писмност искључиво за познавање садржаја и процедура у математици. Сви испитаници који су изнели мишљење да је познавање садржаја и процедура важно (И3, И4 и И10), истакли су да је важно и њихово разумевање.

На основу претходног, издвојили смо следеће категорије које одражавају начин на који схватају математичку писменост будући учитељи (наведене према заступљености):

1) Математичка писменост као познавање математичког језика и способност комуникације математичким језиком;

2) Математичка писменост као концептуално разумевање појмова, садржаја и процедура;

3) Математичка писменост као примена математике у свакодневном животу;

4) Математичка писменост као примена логичко-математичког мишљења и решавање „проблемских ситуација”.

Можемо рећи да концепцепција математичке писмености одговара категоризацији коју је представио Kilpatrick (2001), уз наглашавање значаја познавања прецизности и карактеристика математичког језика и значаја концептуалног разумевања у математици. Нико од испитаника није експлицитно истакао математичко моделовање као одређење математичке писмености иако су у току студија упознати са појмом и карактеристикама математичког моделовања. Такође, концепција математичке писмености преплиће се са категоризацијом математичке писмености наставника средњих школа у истрживању Genc & Erbas (2019), али нико од испитаника није истакао мотивацију за учење математике, нити урођену способност.

Према категоризацији, мишљење будућих учитеља о математичкој писмености је такође у складу са мишљењем наставника математике у вишим разредима основне школе и средњим школама (Dabić Broičić et al., 2020). Међутим, док су наставници математике у први план стављали *знање* математичких појмова и концепата и коректну употребу математичког симболизма, будући учитељи истичу *разумевање* појмова и примену математике у свакодневном животу.

О односу математичке писмености и математичког знања

Мишљење већине испитаних студената је да је математичка писменост шири појам од математичког знања (10 од 13 студената, односно И1, И2, И4, И7, И8, И9, И10, И11, И12 и И13). Може се рећи да је то очекивано, будући да су писменост везали за разумевање математике. Парадигматски одговор једног од испитаника јесте следећи:

И2: „*Ако нешто ЗНА, не мора да значи да разуме, а за писменост је важно да објасни и себи и другима. Шири појам је писменост*".

Дакле, студенти познавање математичких садржаја (математичко знање) виде само као једну од компоненти математичке писмености, што је у складу са данашњим виђењем овог термина (Kilpatrick, 2001; Niss, 2015; Ojose, 2011; Yore et al., 2007; Wilkins, 2000). Са друге стране, за неке студенте (И3, И5, И6) знање је шири појам од математичке писмености, што је у складу са њиховим виђењем овог концепта као употребе математичког језика и терминологије. Парадигматски одговор је следећи:

И6: „*Да, математичко знање је шири, јер је писменост само употреба термина, а знање је свеобухватно*".

У одговорима друга два испитаника (И3 и И5) присутно је уверење да се математичка писменост односи на процедурално знање (у смислу манипулисања математичким симболима на основу одређених правила и алгоритама), а математичко знање се посматра као концептуално знање. Њихови одговори, на основу којих изводимо овај закључак су следећи:

И5: „*Писменост – да знамо да се површина означава са P, да је једнака* а *пута* а*, а математичко знање да знамо шта значи површина, да уз помоћ мерне јединице израчунамо и разумемо како рачунамо површину*".

И3: „*Има разлике: писменост се односи на процедурално знање, а математичко знање је разумевање. Математичко знање је шири појам од математичке писмености*".

Можемо закључити да будући учитељи, који математичку писменост виде као познавање и употребу математичког језика, имају ограничено схватање математичке писмености као инструменталног разумевања (односно искључиво процедуралног знања). Као што је већ навођено у литератури (Blum & Leiss, 2007; Verschaffel et al., 2000), недовољно истицање математичког моделовања и процеса математизације у курикулумима за основну школу доприноси томе да један број наставника математике математичку писменост види као способност размишљања у оквиру симболичког математичког језика

и примену математичког симболизма за решавање проблема. Томе у прилог говоре и резултати претходног истраживања у коме су наставници математичку писменост већином везали за познавање математичких појмова, процедура и језика (Dabić Boričić et al., 2020).

О узрасту до ког се математичка писменост развија

OECD концепт математичке писмености подразумева „капацитет ученика да идентификује и разуме улогу коју математика има у свету" (OECD, 2005), док модел писмености који је развио Kilpatrick (2011) подразумева „природну склоност ученика да математику види као користан предмет". Како се начин коришћења математике у животу, њена примена и улога временом мења, може се рећи да ове дефиниције имплицитно подразумевају да је описмењавање процес који траје читавог живота. Ово препознаје и један део студента (5 од 13: И2, И4, И9, И12 и И13), док други (5 од 13: И1, И3, И5, И6 и И7) сматра да се математичка писменост развија док траје образовање у школском систему. Неки од студнета су појам математичке писмености везали за лична интересовања особе која се описмењује (3 од 13: И1, И8 и И9). Према овоме, неки од будућих учитеља не виде математичку писменост као потребу у свакодневним активностима грађана, чиме показују да њихова концепција није у сагласности са OECD концептом математичке писмености која поставља моделовање, односно решавање „реалистичних" проблема као оквир у којем се математичка писменост развија у току целог живота појединаца (OECD, 2005).

О PISA тесту и утицају наставног програма на описмењавање

Сви испитаници су чули за PISA тестирање и резултате. Већина мисли да су ти резултати валидни, док неки исказују резервисаност поводом резултата (И3, И5, И11), поткрепљујући то аргументима да се у појединим државама ученици „спремају за тај тест" (И11), да „немамо сви исте програме" (И3) и „јер је тотално други приступ у другим државама" (И5). Наведена мишљења студената у складу су са истицањем бројних аутора о варијаблама (OTL) које треба узети у обзир приликом интерпретације резултата међународних студија (Brewer & Stasz, 1996; Liu, 2009).

Иако знају да су тестирани петнаестогодишњи ученици, резултате наведеног тестирања сви испитаници везују за рад учитеља (од 1. до 4. разреда), а неки (И1, И10, И11) истичу да на резултате утиче више учитељ од самих наставника. Можемо рећи да су будући учитељи свесни одговорности и да проблеме које старији ученици имају са математиком могу одсликавати пропусте у почетној настави.

Наставни програм је једна од примарних OTL варијабли која се користи у интерпретацији резултата постигнућа. Седам испитаника (И1, И2, И4, И5, И6, И10, И11) види да је наставни програм у Србији усмерен на математичка знања, а не на математичку писменост. Може се рећи да је то у складу са њиховом концепцијом појмова математичке писмености и знања, према којој математичко знање везују за познавање садржаја које не резултира концептуалним знањем (5 од 13 студената: И1, И2, И4, И10, И11) или математичку писменост за искључиво коришћење математичке терминологије и симболизма (И5 и И6). Неки од студената (И9, И12 и И13) сматрају да је укључивање исхода у наставне програме и наглашавање употребе текстуалних задатака корак ка усмерености програма на развијање писмености, али да је тај корак недовољан. У одговорима 3 испитаника (И8, И10 и И13) присутно је мишљење да програми нису довољно конкретни и да њихова интерпретација зависи од знања и ставова учитеља.

О компетенцијама важним за математичку писменост

Од компетенција које су битне за математичку писменост, седам од 13 испитаника (И1, И4, И9, И10, И11, И12 и И13) је истакло логичко мишљење, тј. размишљање, а 6 испитаника је истакло употребу процедура, терминологије и познавање математичких садржаја (И2, И3, И5, И6, И8 и И11). Неки од њих су поновили да је разумевање најбитнија компонента математичке писмености (И7 и И8). Ни овом приликом нико од испитаника није истакао мотивацију за учење математике и позитиван однос према истом (Genc & Erbas, 2019; Kilpatrick, 2001).

Када су питани које од 9 компетенција (Kilpatrick, 2001; OECD, 2013 & 2017) су важне за појам математичке писмености, сви испитаници су навели *способност ученика да формулише, репрезентује и реши математичке проблеме*, као и *прецизно и коректно коришћење симболичког математичког језика*. Шест студената (И3, И5, И6, И7, И8, И9) је искључило *склоност ученика да математику види као користан предмет* као компетенцију која је битна за математичку писменост. *Концептуално разумевање, способност ученика да логички размишља и да изабере одговарајућу стратегију решавања задатка, трансформацију проблема из реалног у математички контекст* и *способност креирања различитих репрезентација* је као важне навело 12 студената, док је *ефикасно, тачно и флексибилно изрвшавање математичких процедура* и *математичку комуникацију* као важне навело 11 студената.

На питање које од компетенција су изузетно важне, највећи број студената је издвојио *трансформацију проблема из реалног контекста у математички контекст* (9 испитаника), *концептуално разумевање* (*разумевање математичких концепата*) (8 испитаника), *способност ученика да форму-*

лише, репрезентује и реши математичке проблеме, *способност ученика да логички размишља и да изабере одговарајућу стратегију решавања задатка* и *прецизно и коректно коришћење симболичког математичког језика* (по 7 испитаника). Са друге стране, најмањи број студената је као важне компетенције издвојио *склоност ученика да математику види као користан предмет који се може научити* (1 испитаник), *способност креирања различитих репрезентација* (3 испитаника) и *ефикасно, тачно и флексибилно извршавање математичких процедура* (4 испитаника).

О контексту задатака

Осам од 13 студената (И3, И4, И7, И8, И9, И10, И11 и И12) сматра да при оцењивању математичке писмености у истој мери треба користити математички и реалистични контекст задатака. Троје студената сматра да треба користити више реалистични него математички контекст (И1, И2 и И13), док двоје сматра да треба више користити задатке у математичком контексту (И5 и И6). Парадигматски одговор је следећи:

И12: „*Подједнако су важни и математички контекст и примена. Ја ту математичку писменост видим као способност да се нешто из свакодневог живота преведе у математички контекст, да деца схвате да је математика свуда око нас, да није само на папиру*".

Може се рећи да студенти математичку писменост виде као „савладавање математике у ширем смислу – решавањем математичких, као и нематематичких проблема", а не само „решавање нематематички проблема" (Jablonka & Niss, 2014). Како је контекст који могу носити „нематематички проблеми" често критикован (Gellert, 2004; Jablonka, 2003), овакво виђење студената омогућава да се математичкој писмености не прилази само са аспекта реалистичних ситуација. Тиме можемо рећи да студенти математичку писменост не види искључиво као способност примене математике у животу (Julie, 2006) већ и шире, теоријским оквиром који је поставио Kilpatrick (2011).

ЗАКЉУЧАК

Као што је у литератури истакнуто (Mbekwa, 2006), наставници још увек немају јасне одговоре о томе шта је математичка писменост или шта она треба да буде. Различите теорије које стоје иза термина математичке писмености критиковане су у научној литератури (Gellert, 2004; Jablonka, 2003) и још увек не постоји консензус о самом значењу овог термина. Сумираћемо закључке према задацима које смо поставили у овом истраживању.

Мишљење студената о значењу термина математичке писмености испитивали смо не само кроз њихове исказе о значењу термина, већ и кроз њихово мишљење о односу између математичке писмености и математичког знања и кроз мишљење о узрасту до којег се математичка писменост развија. Као што је у теоријском делу изнесено, савремена литература углавном представља математичку писменост као шири појам од математичког знања, као способност појединца да математику користи у решавању проблема у његовом окружењу. Мишљење студената је донекле у складу са литературом: студенти сматрају да је математичка писменост шира од математичког знања и истичу разумевање математичких појмова. Један број студената (5 од 13 студената) је математичку писменост везао за примену математике у свакодневним ситуацијама, али већина (8 од 13 студената) сматра да при оцењивању математичке писмености треба користити и математички контекст проблема, а не само реалистични, како је имплементирано у OECD оквиру за оцењивање математичке писмености. У складу са тиме и категоријама које су понудили при описивању математичке писмености, може се рећи да је њихова концепција овог појма шира од OECD концпета. Обухвата *концептуално разумевање*, *процедуралну флуентност, стратешку компетентност* и *адаптивно резоновање* у математичком и реалистичком контексту. Са друге стране, потребно је више промовисати значај *продуктивне диспозиције*, односно развијања позитивних уверења у математици и увиђања њене сврсисходности. Ипак, мали број студената (2 од 13) сматра да се математичка писменост односи на процедурално знање и употребу математичког симболизма, а да је математичко знање синоним за концептуално знање. Мишљење ових студената је у супротностима са тенденцијама данашње литературе (Kilpatrick, 2001; Mbekwa, 2006) и могло би утицати на то да њихова наставна пракса буде мање усмерена на процес моделовања и решавање „реалистичних” проблема, а више на усавршавање процедуралне флуентности ученика. Такође, пет студената је изнело мишљење да се математичка писменост развија само у оквиру школског система, што може указивати да је њихова концепција овог појма више усмерена на усвајање математичког симболизма и процедура него на примену математике током читавог живота.

Већина студената је чула за PISA тест и резултате, а као разлог лоших резултата наводи да наставни програм није усмерен на развијање математичке писмености већ уско за развијање математичких знања. Студенти су такође изразили свест да учитељ у великој мери утиче на описмењавање ученика.

На крају, као одговор на наше последње истраживачко питање у вези са компетенцијама ученика које су уско везане за математичку писменост, студенти су као изузетно важне компетенције навели трансформацију проблема из реалног контекста у математички контекст, концептуално разумевање, способности ученика да формулишу, репрезентују и реше математичке проблеме, као и способности ученика да логички размишљају и да изаберу одговарајућу стратегију решавања задатка. Значи, студенти су јасно препознали значај компетенција које се односе на моделовање и математизацију када су им предложене. Оно што је изненађујуће јесте чињеница да студенти нису препознали склоност ученика да математику види као користан предмет који се може научити (продуктивна диспозиција, Kilpatrick, 2001) као важну компоненту математичке писмености, нити су препознали значај мотивације за учење (Genc & Erbas, 2019). За разлику од резултата наведеног истраживања, студенти који су учествовали у нашој студији нису истицали урођену склоност, већ су остављали могућност да сви ученици могу развити математичку писменост.

Из претходног следи да је студентима потребно више нагласити важност употребе математичког моделовања у настави и развијања позитивног односа према математици. Уверења која имају учитељи и наставници о математичкој писмености могу послужити као полазна основа за осмишљавање тема које би биле имплементиране у методичке предмете, као и програма стручног усавршавања. Концепције и уверења о математичкој писмености учитеља и наставника важно је узети у обзир и приликом дизајнирања и примене ефикасних приступа развијања математичке писмености ученика.

Референце

Blum, W. & Boromeo Feri, R. (2009). Mathematical Modelling: Can It Be Taught and Learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application,* 1(1), 45–58.

Blum, W. & Leiss, D. (2007). How do students and teachers deal with modelling problems. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum & S. Khan (eds.): *Mathematical modelling: Education, engineering and economics* (222–231). Chichester: Horwood.

Brewer, D. J. & Stasz, C. (1996). *Enhancing opportunity to learn measures in NCES data*. Santa Monica: RAND.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.

Dabić Boričić, M., Vulić, I. & Videnović, M. (2020). (in press). Mathematics Teachers' Conceptions of Mathematical Literacy fand Assessment of Mathematical Knowledge. *MARE Malta Applied Research in Education*, 1(1), 97–116.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80–92.

Gellert, U. (2004). Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1), 163–179.

Genc, M. & Erbas, A. K. (2019). Secondary Mathematics Teachers' Conceptions of Mathematical Literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(3), 222–237.

Jablonka, E. (2003). Mathematical Literacy. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K. S. (eds.): *Second International Handbook of Mathematics Education* (75–102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Jablonka, E. & Niss, M. (2014). Mathematical literacy. In S. Lerman, B. Sriraman, E. Jablonka, Y. Shimizu, M. Artigue, R. Even, R. Jorgensen & M. Graven (eds.): *Encyclopedia of Mathematics Education* (391–396). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Julie, C. (2006). Mathematical literacy: Myths, further inclusions, and exclusions. *Pythagoras*, 12(1), 62–69.

Kilpatrick, J. (2001). Understanding Mathematical Literacy: The Contribution of Research. *Educational Studies in Mathematics*, 47(1), 101–116.

Liu, X. (2009). *Linking competence to opportunities to learn: Models of competence and data minin*g. New York: Springer.

Mbekwa, M. (2006). Teachers' views on mathematical literacy and on their experiences as students of the course. *Pythagoras*, 63, 22–29.

Mhakure, D. & Mokoena, M. A. (2011). A Comparative Study of the FET Phase Mathematical Literacy and Mathematics Curriculum. *US-China Education Review B*3, 309–323.

Niss, M. (2015). Mathematical Competencies and PISA. In K. Stacey & R. Turner (eds.): *Assessing Mathematical Literacy* (35–55). Switzerland: Springer International Publishing.

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Retrieved January 20, 2020 from the World Wide Web https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Retrieved January 20, 2020 from the World Wide Web https://doi.org/10.1787/9789264190511-7-en.

OECD (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics, financial, literacy and collaborative problem solving, revised edition.* Retrieved January 20, 2020 from the World Wide Web https://www.oecd.org/publications/pisa-2015-assessment-and-analyticalframework-9789264281820-en.htm.

Ojose, B. (2011). Mathematics literacy: Are we able to put the mathematics we learn into everyday use? *Journal of Mathematics Education*, 4(1), 89–100.

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OECD.

Schmidt, W. H. & McKnight, C. C. (1995). Surveying educational opportunity in mathematics and science: An international perspective. *Educational evaluation and policy analysis*, 17(3), 337–353.

Venkat, H. (2010). Exploring the nature and coherence of mathematical work in South African mathematical literacy classrooms. *Research in Mathematics Education*, 12(1), 53–68.

Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Wilkins, J. L. M. (2000). Preparing for the 21st century: The status of quantitative literacy in the United States. *School Science and Mathematics*, 100(8), 405–418.

Yore, L. D., Pimm, D. & Tuan, H. L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 559–589.

Mariana Ž. Zeljić
University of Belgrade, Faculty of Teacher Training
Milana M. Dabić Boričić
University of Belgrade, Faculty of Teacher Training

STUDENT – FUTURE TEACHERS' ATTITUDE ON THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

Summary

Although many studies investigate mathematical literacy, there is no consensus on the meaning of the term. The aim of this study is to investigate the concept of mathematical literacy of future teachers. The data are collected by semi-structured interview with thirteen Teacher Education Faculty students. The concept of mathematical literacy can be placed in four categories: 1) the knowledge and ability to communicate in mathematical language; 2) the conceptual understanding of concepts, contents and procedures; 3) the application of mathematics in everyday life; 4) the use of mathematical-logical thinking and problem solving. All interviewed students highlighted the *students' ability to formulate, represent and solve mathematical problems* as well as the *precise and correct use of symbolical mathematical language* as a very important competence for mathematical literacy, while almost half of the interviewed excluded the *students' ability to see mathematics as a useful subject* as an important competence. The teachers' beliefs and knowledge significantly impact students' development of mathematical literacy. Hence it is important to provide the conditions in which the teachers will be able to understand the concept and develop a richer conception of mathematical literacy.

Keywords: *Mathematical literacy, students' competences, beliefs/attitudes, teacher education.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.365B
УДК 371.3::796
Прегледни научни чланак
стр. 365–372

Aleksandra D. Vuksanović Božarić[*]
Univerzitet Crne Gore, Medicinski fakultet, Podgorica, Crna Gora
Aleksandar M. Ignjatović[*]
Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka, Jagodina

SEKULARNI TRENDOVI DJECE I ADOLESCENATA KAO OSNOV ZA PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE FIZIČKE AKTIVNOSTI[**]

Apstrakt: Sveobuhvatno razumevanje sekularnih trendova fizičke aktivnosti djece i adolescenata je neophodno u javnom zdravstvu zbog značajnoj uticaja ovog faktora na zdravlje. Nezavisno od tjelesne mase, kardiorespiratorna izdržljivost kod djece je povezana sa više metaboličkih faktora rizika. Adolescenti sa niskim vrijednostima kardiorespiratorne izdržljivosti imaju veću vjerovatnoću da će razviti hipertenziju u odraslom dobu, čak i sa normalnim indeksom tjelesne mase. Nivo motoričkih sposobnosti tokom djetinjstva i adolescencije je identifikovan kao značajan faktor koji utiče na ukupni dnevni nivo fizičke aktivnosti i održavanje normalnih vrijednosti tjelesne mase u odraslom dobu. Nastava fizičkog vaspitanja treba da igra ključnu ulogu u poboljšanju fizičke aktivnosti djece i adolescenata, jer predstavlja društveni uticaj koji obuhvata najširi dio populacije odgovarajućeg hronološkog uzrasta. Promocija zdravog načina života, kroz pronalaženje efektivnih načina za održavanje fizičke aktivnosti u proporučenim granicama za djecu i adolescente od suštinske je važnosti za budućnost stanovništva i od izuzetnog je ekonomskog, socijalnog i demografskog uticaja na budućnost svake zemlje.

Ključne reči: *sekularni trend, fizička aktivnost, djeca, adolescenti.*

[*] aleksandrabo@ucg.ac.me

[*] aleksig79@yahoo.com

[**] Rad je urađen u okviru Bilateralnog projekta Srbija–Crna Gora (2019–2020) „Sekularni trendovi antropometrijski karakteristika, kardiorespiratorne izdržljivosti i motoričkih sposobnosti dece i adolescenata kao osnov za planiranje i programiranje fizičke aktivnosti”.

UVOD

Aktuelne smernice Svjetske zdravstvene organizacije preporučuju djeci i adolescentima između 5 i 17 godina najmanje 60 minuta umjerene do intenzivne fizičke aktivnosti dnevno u cilju održavanja optimalnog zdravlja (World Health Organization, 2010). Međutim, proteklih nekoliko decenija je donijelo izražene promjene u načinu života širom svijeta i kod svih uzrasnih populacija, što je rezultovalo smanjenom fizičkom aktivnošću i porastom energetskog unosa. Podaci nedvosmisleno ukazuju da je prekomjerna tjelesna masa u populaciji djece predškolskog i školskog uzrasta povezana sa značajno većim rizikom za prekomjernu uhranjenost u adolescenciji (Nader, O'Brien, Houtsetal, 2006). Zbog toga, prekomjerna uhranjenost, odnosno predgojaznost i gojaznost sa širokim spektrom metaboličkih komplikacija, posebno dijabetesa melitusa tip 2 i drugih komponenti metaboličkog sindroma u populaciji djece i adolescenata predstavlja značajan javno zdravstveni problem. Budući da fizička aktivnost učestvuje sa 18–29% u ukupnoj dnevnoj potrošnji energije (Johnson, Russ, Goran, 1998), razumljivo je što je važan focus u praćenju visoke učestalosti prekomjerne uhranjenosti i gojaznosti djece i adolescenata.

Proces koji dovodi do postupne promjene prosječnih veličina ljudskoga tijela od generacije do generacije naziva se sekularnim trendovima. Više velikih istraživačkih studija je identifikovalo negativni sekularni trend fizičke aktivnosti djece i adolescenata iskazanih kroz: ukupno smanjenje vremena fizičke aktivnosti, smanjenje učestvovanja u organizovanim sportskim aktivnostima, smanjenje aktivnog načina kretanja do i od škole (npr. pješačenjem ili vožnjom bicikla) i povećanje sedentarnih aktivnosti. Takođe, istraživanja sprovedena u više zemalja Evrope pokazuju da sekularno povećanje tjelesne mase i tjelesne visine (naročito indeksa tjelesne mase), kao i ostalih antropometrijskih parametara, kod djece i adolescenata nije praćeno odgovarajućim povećanjem kardiorespiratorne izdržljivosti i motoričkih sposobnosti (Moliner-Urdiales et al., 2010; Ortega et al., 2005; Ortega et al., 2011). Cilj ovog rada je analiza podataka o sekularnim trendovima sedentarnih aktivnosti, kardiorespiratorne izdržljivosti i motoričkih sposobnosti djece i adolescenata.

SEKULARNI TRENDOVI SEDENTARNIH AKTIVNOSTI KARDIORESPIRATORNE IZDRŽLJIVOSTI

Adolescencija predstavlja period prelaska iz ranog djetinjstva u zrelost odraslog doba, tokom kojeg se dešavaju brojne fiziološke, kognitivne, socijalne i emocionalne promene. Između ostalih, ovaj period karakterišu smanjenje fizičke aktivnosti i povećanje stope gojaznosti. Istraživanje na velikom uzorku je pokazalo da su adolescenti u periodu od 2013. do 2015. godine provodili 30 minuta više

gledajući u ekrane različitih elektronskih uređaja nego njihovi vršnjaci samo deceniju ranije (Ryu, Kim, Kang, Pedisic, Loprinzi, 2019). Pri tome, ukupno trajanje sedentarnih aktivnosti koje su uključivale gledanje televizijskih programa je smanjeno, ali su se zato značajno povećale sedentarne aktivnosti koje uključuju korišćenje pametnih telefona, tableta i računara u svrhe igranja, slanja poruka i korišćenja društvenih mreža (Ryu, Kim, Kang, Pedisic, Loprinzi, 2019).

Nezavisno od tjelesne mase, kardiorespiratorna izdržljivost kod djece je povezana sa više metaboličkih faktora rizika, adolescenti sa niskim vrijednostima kardiorespiratorne izdržljivosti imaju veću vjerovatnoću da će razviti hipertenziju u odrasloj dobi, čak i sa normalnim indeksom tjelesne mase. Nekoliko studija je pokazalo negativan sekularni trend kardiorespiratorne izdržljivosti kod djece tokom poslednje četiri decenije (Ekblom, Bak, Ekblom, 2011; Tomkinson & Olds, 2007; Venckunas, Emeljanovas, Mieziene, Volbekiene, 2017). Djeca i adolescenti sa manjim ukupnim trajanjem prosječne dnevne fizičke aktivnosti imaju niže vrijednosti kardiorespiratorne izdržljivosti, a povećanje tjelesne mase dodatno snižava navedene vrijednosti (Redón et al., 2020). Naime, iako zbog povećanja veličine tijela i sazrevanja dolazi do povećanja apsolutnih vrijednosti (izraženih u L/min), zbog rasta tjelesne mase i fizičke neaktivnosti relativne vrijednosti (izražene u mL/kg/min) se smanjuju. U posebnom su riziku djeca i adolescenti koji uz povećanje vrijednosti tjelesne mase provode vrijeme u sedentarnim aktivnostima. Podaci više istraživanja pokazuju da su niske vrijednosti kardiorespiratorne izdržljivosti kod djece povezane sa metaboličkim faktorima rizika, kao što su hipertenzija, hiperinsulinemija, povišeni nivo i triglicerida i niska osjetljivost na insulin (Buchan & Baker, 2017; Crump, Sundquist, Winkleby, Sundquist, 2016; Tsiros, Buckley, Olds, 2016).

SEKULARNI TRENDOVI MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI

Nivo bazičnih motoričkih sposobnosti tokom djetinjstva i adolescencije je identifikovan kao značajan faktor koji utiče na ukupni dnevni nivo fizičke aktivnosti i održavanje normalnih vrijednosti tjelesne mase u odraslom dobu. Gallahue i Cleland-Donelli (2007) su bazične motoričke sposobnosti definisali kao organizovani niz osnovnih pokreta koji uključuju kombinaciju obrazaca pokreta dva ili više djelova tijela. Prethodne longitudinalne studije su pokazale pozitivnu povezanost između bazičnih motoričkih sposobnosti djece i nivoa fizičke aktivnosti tokom adolescencije, kao i između bazičnih motoričkih sposobnosti adolescenata i fizičke aktivnosti mlađih odraslih osoba (Barnett, Morgan, Van Beurden, Beard, 2008; Jaakkola, Yli-Piipari, Huotari, Watt, Liukkonen, 2016). Tokom 21. vijeka učvršćena su saznanja da postoji dinamičan i recipročan odnos između gojaznosti, fizičke aktivnosti i bazičnih motoričkih sposobnosti, zbog čega praćenje bazičnih motoričkih sposobnosti djece treba da bude neizostavni dio nastave fizičkog vaspitanja od predškolskog do srednjoškolskog uzrasta. Štaviše,

najnovija istraživanja ukazuju da bazične motoričke sposobnosti i kardiorespiratorna izdržljivost imaju veći uticaj na nivo tjelesnih masti nego ukupni nivo fizičke aktivnosti (Lima et al., 2017). Nastava fizičkog vaspitanja treba da igra ključnu ulogu u poboljšanju fizičke aktivnosti djece i adolescenata, jer predstavlja društveni uticaj koji obuhvata najširi dio populacije odgovarajućeg hronološkog uzrasta. U tom cilju važno je da svi nastavni programi fizičkog vaspitanja i dalje imaju značajni sadržaj nastavnih jedinica usmjerenih na učenje i razvoj bazičnih motoričkih sposobnosti. Pri tome, posebnu pažnju treba usmeriti na srednjoškolce koji imaju nizak nivo bazičnih motoričkih sposobnosti. Nažalost, na našim prostorima ovakva istraživanja su veoma retka. Neka od ovih istraživanja sprovedena sa relativno malim uzorcima ispitanika ukazala su da nema statistički značajnih razlika u stepenu uhranjenosti djece mlađeg školskog uzrasta u period od jedne decenije (Radovanović, Radunović, Abramović, Ignjatović, 2019), ali da je evidentan negativni sekularni trend nivoa fizičkih aktivnosti (Ignjatović, Radovanović, Marković, 2018) i pojedinih motoričkih sposobnosti (Ignjatović, Ninković, Stevanović, 2017; Kocić et al., 2019).

ZAKLJUČAK

Sveobuhvatno razumijevanje sekularnih trendova fizičke aktivnosti djece i adolescenata je neophodno u javnom zdravstvu zbog značajnoj uticaja ovog faktora na zdravlje. Sekularni trend povećanja ukupnog trajanja sedentarnih aktivnosti, što je obrazac ponašanja djece i adolescenata širom u većini ekonomski srednje i dobro razvijenih država, ima negativne efekte na kardiorespiratornu izdržljivost i motoričke sposobnosti, što rezultuje povećanjem vrijednosti tjelesne mase i nivoa tjelesnih masti. Navedeni podaci pružaju početni korak za razvoj strategija i intervencija zasnovanih na dokazima s ciljem unapređenja zdravlja mladih naraštaja. Promocija zdravog načina života kroz pronalaženje efektivnih načina za održavanje fizičke aktivnosti u preporučenim granicama za djecu i adolescente je od suštinske važnosti za budućnost stanovništva i od izuzetnog je ekonomskog, socijalnog i demografskog uticaja na budućnost svake zemlje. Nastava fizičkog vaspitanja treba da igra ključnu ulogu u poboljšanju fizičke aktivnosti djece i adolescenata, jer predstavlja društveni uticaj koji obuhvata najširi dio populacije odgovarajućeg uzrasta.

Literatura

Barnett, L. M., Morgan, P. J., Van Beurden, E. & Beard, J. R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 40, https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-40.

Buchan, D. S. & Baker, J. S. (2017). Utility of Body Mass Index, Waist–to–Height–Ratio and cardiorespiratory fitness thresholds for identifying cardiometabolic risk in 10.4–17.6–year–old children. *Obesity Research & Clinical Practice*, 11(5), 567–575.

Crump, C., Sundquist, J., Winkleby, M. A. & Sundquist, K. (2016). Interactive effects of physical fitness and body mass index on the risk of hypertension. *JAMA Internal Medicine*, 176(2), 210–216.

Ekblom, Ö. B., Ekblom Bak, E. A. & Ekblom, B. T. (2011). Cross-sectional trends in cardiovascular fitness in Swedish 16-year-olds between 1987 and 2007. *Acta Paediatrica*, 100(4), 565–569.

Gallahue, D. L. & Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children* (4.th ed.). Urban-Champaign, IL: Human Kinetics.

Ignjatović, A., Radovanović, D. & Marković, Ž. (2018). *Actual problems of motor skills performance decrease in schoolchildren in Serbia*. In V. A. Nikiskin, N. N. Bumarskova & S. I. Kramski (ed.), Book of Proceedings of the XXI Scientific Conference *Modern problems of physical culture and sports in the XXI century* (163–168). Moscow: National Research Moscow State University of Civil Engineering.

Ignjatović, A., Ninković, G. B. & Stevanović, N. (2017). Hand grip strength in 12 years old children in Serbia–changes over 50 years. *Sport and business*, 3, 77–80.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Huotari, P., Watt, A. & Liukkonen, J. (2016). Fundamental movement skills and physical fitness as predictors of physical activity: A 6-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(1), 74–81.

Johnson, R. K., Russ, J. & Goran, M. I. (1998). Physical activity related energy expenditure in children by doubly labeled water as compared with the Caltrac accelerometer. *International Journal of Obesity*, 22(11), 1046–1052.

Kocić, J., Stojanović, D., Stanković, S., Petrović, L., Ignjatović, A., Savić, Z., Milenković, V., Stojanović, T. & Momčilović, Z. (2019). Muscle strength test performance changes over time in Serbian children. *Acta Medica Medianae*, 58(2), 154–160.

Lima, R. A., Pfeiffer, K. A., Bugge, A., Møller, N. C., Andersen, L. B. & Stodden, D. F. (2017). Motor competence and cardiorespiratory fitness have greater influence on body fatness than physical activity across time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(12), 1638–1647.

Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Jiménez-Pavón, D., Vicente-Rodriguez, G., Rey-López, J. P. & Noriega-Borge, M. J. (2010). Secular trends in health–related physical fitness in Spanish adolescents: the AVENA and HELENA studies. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(6), 584–588.

Nader, P. R., O'Brien, M., Houts, R., Bradley, R., Belsky, J., Crosnoe, R., Friedman, S., Mei, Z. & Susman, E. (2006). Identifying risk for obesity in early childhood. *Pediatrics*, 118(3), e594–e601.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., Moreno, L. A., González-Gross, M., Wärnberg, J., Gutierrez, A. & AVENA Group. (2005). Low level of physical fitness in Spanish adolescents. Relevance for future cardiovascular health (AVENA study). *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 58(8), 898–909.

Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., Vicente-Rodríguez, G., Moreno, L., Manios, Y., Beghin, L., Ottevaere, C., Ciarapica, D., Sarri, K., Dietrich, S., Blair, N., Kersting, M., Molnar, D., Gonzales-Gross, M., Gutierrez, A., Sjostrom, M., Castillo, M. J. & Ciarapica, D. (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *British Journal of Sports Medicine*, 45(1), 20–29.

Radovanović, D., Radunović, M., Abramović, M. & Ignjatović, A. (2019). *A secular trends of nutritional status of prepubescent school children: A pilot study*. In: N. Stojiljković (ed.), Book of Proceedings of the XXI Scientific Conference *FIS Communications 2019*, 17–19. oktobar 2019, Niš (227–230). Niš: Faculty of Sport and Physical Education.

Redón, P., Grassi, G., Redon, J., Álvarez-Pitti, J. & Lurbe, E. (2020). Identifying poor cardiorespiratory fitness in overweight and obese children and adolescents by using heart rate variability analysis under resting conditions. *Blood Press*, 29(1), 13–20.

Ryu, S., Kim, H., Kang, M., Pedisic, Z. & Loprinzi, P. D. (2019). Secular Trends in Sedentary Behavior Among High School Students in the United States, 2003 to 2015. *American Journal of Health Promotion*, 33(8), 1174–1181.

Tomkinson, G. R. & Olds, T. S. (2007). Secular Changes in Pediatric Aerobic Fitness Test Performance: The Global Picture. *Medicine and Sport Science*, 50, 46–66.

Tsiros, M. D., Buckley, J. D., Olds, T., Howe, P. R., Hills, A. P., Walkley, J., Wood, R., Kagawa, M., Shield, A., Taylor, L. & Shultz, S. P. (2016). Impaired physical function associated with childhood obesity: How should we intervene?. *Childhood Obesity*, 12(2), 126–134.

Venckunas, T., Emeljanovas, A., Mieziene, B. & Volbekiene, V. (2017). Secular trends in physical fitness and body size in Lithuanian children and adolescents between 1992 and 2012. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 71(2), 181–187.

World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

Aleksandra D. Vuksanović Božarić
University of Montenegro, Faculty of Medicine, Montenegro
Aleksandar M. Ignjatović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

SECULAR TRENDS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AS A BASIS FOR PLANNING AND PROGRAMMING OF PHYSICAL ACTIVITY

Summary

A comprehensive understanding of the secular trends in physical activity of children and adolescents is necessary for public health, due to the significant impact of this factor on health. Regardless of body weight, cardiorespiratory endurance in children is associated with multiple metabolic risk factors, and adolescents with low values of cardiorespiratory endurance are more likely to develop hypertension in adulthood, even with a normal body mass index. The level of motor abilities during childhood and adolescence has been identified as a significant factor influencing the overall daily level of physical activity and maintaining normal body weight values in adulthood. Physical education classes should play a key role in improving the physical activity of children and adolescents because they represent a social impact that encompasses the widest part of the population of the appropriate chronological age. Promoting a healthy lifestyle through finding effective ways to maintain physical activity, within the recommended limits for children and adolescents, is essential for the future of the population and has a tremendous economic, social and demographic impact on the future of each country.

Keywords: *secular trend, physical activity, children, adolescents.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.373R
УДК 796.011.5:316.644-051.5
Стручни чланак
стр. 373–380

Драган С. Радовановић[*]
Универзитет у Нишу, Факултет спорта и физичког васпитања
Емилија Љ. Стојановић[*]
Универзитет у Нишу, Факултет спорта и физичког васпитања

АНТИДОПИНГ ПРОГРАМИ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВЕНОМ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Антидопинг програми се спроводе с циљем да очувају суштинску вредност спорта, која се назива „спортским духом" и представља основу олимпизма. Допинг је суштински у супротности са спортским духом. Антидопинг програми усмерени на децу узраста 8 до 12 година су едукативног карактера и имају за циљ подучавање вредностима поштовања, правичности и инклузије. Током задње три деценије, коришћење допинг супстанци од стране адолесцената и особа које не потпадају под дефиницију спортиста у складу са Светским антидопинг кодексом, постао је значајан проблем друштва. Професори физичког васпитања и тренери треба да имају посебну врсту обуке како би препознали понашајне симптоме код својих ученика или клијената, као потенцијалних конзумената допинг супстанци. Неопходно је што пластичније и конкретније образложити све могуће негативне утицаје коришћења допинг супстанци на физичко и психичко здравље, са акцентом на озбиљност и дугорочно трајање таквих негативних ефеката. Будући да се са коришћењем допинг супстанци често почиње у раном периоду адолесценције, са едукацијом треба почети још на основношколском узрасту.

Кључне речи: *антидопинг програми, едукација, адолесценти*.

УВОД

Антидопинг програми се спроводе са циљем да очувају оно што је суштински вредно у спорту. Та суштинска вредност често се назива „спортским духом" и представља основу олимпизма (*International Olympic Committee*, 2012). Допинг је суштински у супротности са спортским духом. У борби против допинга промоцијом спортског духа, Кодекс захтева од сваке антидопинг

[*] fiziologija@fsfv.ni.ac.rs
[*] stojanovic.emilija@yahoo.com

организације да развије и примени едукативне и превентивне програме за спортисте, укључујући младе селекције, као и помоћно особље спортиста (World Anti Doping Agency, 2019).

Спортски дух почива на развијању сопствених природних талената, на начин на који се игра поштено. Спортски дух се огледа у бројним вредностима, као што су:

- етика, фер-плеј и поштење;
- здравље;
- изузетна достигнућа;
- јачање карактера и едукација;
- радост и забава;
- тимски рад;
- посвећеност и прихватање обавеза;
- поштовање правила и закона;
- поштовање себе и других учесника;
- храброст;
- заједништво и солидарност.

Циљ информативних и едукативних антидопинг програма је превенција употребе забрањених супстанци и забрањених метода у спорту и спречавање погубног дејства допинга на спортски дух. Информативни програми треба да буду усмерени на пружање основних информација за спортисте. Едукативни програми треба да буду усмерени ка спортистима и помоћном особљу спортиста, са посебним освртом на приступ младим људима кроз школске програме. Превентивни програми треба да буду пре свега усмерени ка млађим лицима, примерени њиховом узрасту, школама и спортским клубовима, њиховим родитељима, одраслим спортистима, спортским званичницима, тренерима, медицинском особљу и медијима (World Anti Doping Agency, 2020). Сви наведени програми имају тежиште на одвраћању спортиста од намерне и ненамерне употребе забрањених супстанци и забрањених метода.

Антидопинг програми усмерени на спортисте треба да пруже прецизне и поуздане (у складу са најновијим променама) информације о:

- супстанцама и методама на Листи забрањених допинг средстава;
- пријави изузећа за терапеутску употребу;
- попуњавању образаца о локацији (*Whereabouts*);

- процедури допинг контроле;
- повредама антидопинг правила;
- последицама допинга по здравље, укључујући казне, здравствене и социјалне последице;
- одговорности и ризицима приликом коришћења суплемената и
- правима и одговорности спортиста и помоћног особља спортиста.

ЕДУКАТИВНИ ПРОГРАМИ У РАНОМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу и Светска антидопинг агенција су 2019. године покренуле низ активности под заједничким називом „Спортске вредности у свакој учионици", усмерене на децу узраста 8 до 12 година (UNESCO, 2019). Циљ ове глобалне кампање је подучавање деце раног школског узраста вредностима поштовања, правичности и инклузије.

- Поштовање се може дефинисати као уљудност, част и брига према некоме или нечему што се сматра важним. Често се поштовање изједначава са уважавањем. Такође, поштовање је осећај који показујете када прихватате да се различити обичаји или културе разликују од ваших и понашате се према њима на начин који не показује да то покушавате променити или томе било како наштетити. Међународни олимпијски комитет поштовање дефинише као понашање које укључује поштовање себе, свог тела, других, правила, власти и животне средине. Поштовање се може развијати кроз активности које имају за циљ промовисање понашања, комуникацијских вештина и ставова усмерених на уважавање, демонстрирањем бриге о себи и другима и подстицањем размишљања о емоцијама, етичким дилемама и правилима.
- Правичност се може дефинисати као могућност да сви остваре постигнућа. Организација за економску сарадњу и развој (*Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*) са позиције образовања, правичност сагледава као прилику за све ученике да постигну свој максимум. Правичност у спорту односи се на једнак приступ, препознавање неједнакости и предузимање корака за њихово решавање (OECD, 2012). Да би се то постигло, потребно је стално радити на промени културе и структуре спорта како би се осигурало да он постане једнако доступан свим члановима друштва, без обзира на старосну доб, способност, пол, расу, етничку припадност, сексуалну оријентацију или социоекономски статус. Правичност се може развијати кроз активности које имају за циљ развијање отворености код младих да прихвате различите

људе и превазиђу предрасуде, напредујући ка разумевању и прихватању да су сви људи једнаки. Такве активности треба да промовишу једнаке услове за све. Учење о правичности уједно помаже младима да схвате ново значење термина „разлика", јер се пречесто „разлике" доживљавају као проблем који захтева решење, док на њих треба гледати као на стање које заслужује поштовање и прихватање.

- Инклузија је од стране Организације Уједињених нација за образовање, науку и културу (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO)* 2005. године дефинисана као „процес усмерен на разноликост потреба све деце, младих и одраслих путем повећања учешћа у учењу, култури и заједницама, смањењем и елиминацијом искључености унутар и из образовања" (UNESCO, 2005). Наведено укључује промене и модификације у садржају, приступима, структурама и стратегијама, са заједничком визијом која покрива сву децу одговарајућег узраста и уверењем да је одговорност редовног система да образује сву децу. Одељење за економска и социјална питања Уједињених нација (*United Nations Department of Economic and Social Affairs – UN DESA*) је 2008. године инклузивно друштво дефинисало као „друштво које превазилази разлике расе, пола, класе, генерације и географије, и обезбеђује једнаку могућност свих грађана да одреде договорени скуп друштвених институција које управљају друштвеном интеракцијом" (UNDESA, 2008). Инклузија је уско повезана са правичношћу. Обе ове вредности делују на превазилажење разлика, омогућујући иста права свима без обзира на индивидуалне карактеристике (United Nations, 2008).

ПРОБЛЕМ ДОПИНГА У ПЕРИОДУ АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ

Током задње три деценије, коришћење допинг супстанци од стране адолесцената и особа које не потпадају под дефиницију спортиста у складу са Кодексом, постао је значајан проблем друштва (Cunningham, Lumia, McGinnis, 2013; Mitić & Radovanović, 2013). Велики број истраживања је указао да адолесценати и особе које не потпадају под дефиницију спортиста у складу са Кодексом, најчешће користе андрогене анаболичке стероиде (ААС) и као значајан фактор ризика имају присутност мишићне дисморфије. Мишићна дисморфија је облик субјективног поремећаја доживљаја сопствене телесне схеме проценом да сопствено тело није довољно мишићаво, да је мање и слабије него што то објективно јесте. Особа са мишићном дисморфијом чак и незнатни губитак мишићне масе доживљава веома тешко. Резултати научних истраживања (Baker et al., 2019) указују да је код адолесцената присутније незадовољство масом и обликом скелетних мишића него телесном висином. Због тога је примарни циљ већине корисника ААС-а да добије што атрактивнији спољашњи изглед.

Незаконито, наручивањем преко интернета и на црном тржишту, доступан је велики број супстанци из групе ААС. Корисници следе обрасце дозирања који укључују различите ААС, њихово комбиновање, али и остале фармацеутске супстанце за које верују да надопуњују жељене ефекте на скелетне мишиће или смањују нежељене ефекте (Mullen, Whalley, Schifano, Baker, 2020). Међутим, новија истраживања указују да међу корисницима ААС-а нису само адолесценти који сматрају да имају мању укупну телесну масу и масу скелетних мишића, већ и адолесценти са повећаном телесном масом који желе смањење масног ткива уз очување или повећање мишићне масе. Такође, подаци научних истраживања указују да око 30% корисника ААС-а развије синдром зависности, што значи сталну употребу упркос постојању клиничких манифестација пратећих штетних ефеката (Pereira et al., 2019). Већа учесталост међуљудских проблема и антисоцијалног понашања карактерише већину корисника ААС-а (Griffiths, Jacka, Degenhardt, Murray, Larance, 2018).

Наведени фактори долазе до изражаја нарочито у интеракцији са индивидуалном историјом појединца током периода адолесценције (Erhnborg & Rosen, 2009; Hauger et al., 2019). Тако, на пример, када особа која има ниско самопоштовање почне да вежба високим интензитетом како би га кроз изузетан физички изглед компензовала, повећава се шанса да почне са коришћењем допинг супстанци како би тај жељени изглед што брже и у што већој мери постигла. Коришћење допинга ће постати још извесније уколико је та особа због физичког изгледа (или мањка социјалне интелигенције) била задиркивана од стране вршњачке популације. Особа предузима све мере да изгради жељени физички изглед, укључујући и коришћење допинга, и на њему формира често једини ослонац своје личности и свог деловања. Међутим, ситуација се додатно компликује када та особа мора због неког разлога да престане са коришћењем допинга, што доводи до смањења мишићне масе. Будући да је мишићна маса била главни ослонац функционисања личности и да особа нема изграђене психосоцијалне компетенције за суочавање са животом, ван тренажне сале јављају се озбиљне психичке кризе. У таквим случајевима је често неопходно пружити психолошку помоћ у циљу спречавања или лечења депресивних поремећаја и суицидалних мисли насталих губитком тог лажног главног ослонца функционисања особе (Mitić & Radovanović, 2013).

Вероватноћа да ће адолесцент или особа која не потпада под дефиницију спортисте у складу са Кодексом, користити неку допинг супстанцу је већа уколико постоји став да се последице коришћења допинга јављају доста ретко и само код неких појединаца, да ће се штетни ефекти јавити тек после неколико година од коришћења допинга, да ће штетне последице коришћења допинга нестати убрзо након престанка коришћења или сматрају да физичке и психичке последице нису тако озбиљне, те да су упозорења претерана и преувеличана. Због тога приликом осмишљавања антидопинг програма усмерених на адолесценте треба наглашавати да штетне последице настају врло брзо

након почетка коришћења допинг супстанци (јер су адолесценти по правилу усмерени на овде и сада) и да је вероватноћа јављања по здравље штетних последица велика (Radovanović, 2009; Radovanović, Jovanović, Ranković, 1998). Сматра се да што се код адолесцената постигне већа свест о брзини и величини штетних ефеката употребе допинг супстанци, то ће се они теже одлучити на њихову употребу. Уз наведено, програме треба прилагодити онима који информације треба да приме и мисаоно обраде (Donovan, Egger, Kapernick, Mendoza, 2002; Radovanović, 2017). Приликом давања информација о штетности употребе допинг супстанци треба наступати што пластичније и са упечатљивим примерима (Radovanović & Ignjatović, 2018). Адекватно треба упозорити на све могуће последице коришћења допинга, коришћењем адекватних фотографија и видео материјала, и по могућству ангажовањем личности које адолесценти препознају или су за њих чули у медијима.

ЗАКЉУЧАК

Будући да се са коришћењем допинг супстанци често почиње у раном периоду адолесценције, са едукацијом треба почети још на основношколском узрасту. Потребно је што пластичније и конкретније образложити све могуће негативне утицаје коришћења допинг супстанци на физичко и психичко здравље, са акцентом на озбиљност и дугорочно трајање таквих негативних ефеката. Циљ превентивног деловања треба да буде на развоју самопоштовања, које је једнако поштовању права и вредности друге особе, као и способности одбијања кроз тзв. стратегију „начин да се каже не". Професори физичког васпитања и тренери у спорту треба да имају посебну врсту обуке како би препознали понашајне симптоме код својих ученика или клијената као потенцијалних конзумената допинг супстанци.

Литература

Baker, J. H., Higgins Neyland, M. K., Thornton, L. M., Runfola, C. D., Larsson, H., Lichtenstein, P. & Bulik, C. (2019). Body dissatisfaction in adolescent boys. *Developmental Psychology*, 55(7), 1566–1578.

Cunningham, R. L., Lumia, A. R. & McGinnis, M. Y. (2013). Androgenic anabolic steroid exposure during adolescence: ramifications for brain development and behavior. *Hormones and Behavior*, 64(2), 350–356.

Erhnborg, C. & Rosen, T. (2009). The Psychology behind doping in sport. *Growth Hormone & IGF Research*, 19, 285–287.

Griffiths, S., Jacka, B., Degenhardt, L., Murray, S. B. & Larance, B. (2018). Physical appearance concerns are uniquely associated with the severity of steroid dependence and depression in anabolic–androgenic steroid users. *Drug and Alcohol Review*, 37(5), 664–670.

Hauger, L. E., Sagoe, D., Vaskinn, A., Arnevik, E. A., Leknes, S., Jørstad, M. L. & Bjørnebekk, A. (2019). Anabolic androgenic steroid dependence is associated with impaired emotion recognition. *Psychopharmacology*, 236(9), 2667–2676.

International Olympic Committee. (2012). Olympism and the Olympic Movement. Retrieved from May 15, 2020 from the World Wide Web https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/Documents/Document-Set-Teachers-The-Main-Olympic-Topics/Olympism-and-the-Olympic-Movement.pdf.

Jampel, J. D., Murray, S. B., Griffiths, S. & Blashill, A. J. (2016). Self-perceived weight and anabolic steroid misuse among US adolescent boys. *Journal of Adolescent Health*, 58(4), 397–402.

Mitić, P. & Radovanović, D. (2011). The motives for doping use in nonprofessional athlets and method of prevention. *Facta Universitatis*, Series Physical Education and Sport, 9(2), 203–212.

Mitić, P. & Radovanović, D. (2013). Abuse of Anabolic-Androgenic Steroids – The Problem of Sport and Society. *Teme*, 2, 867–880.

Mullen, C., Whalley, B. J., Schifano, F. & Baker, J. S. (2020). Anabolic androgenic steroid abuse in the United Kingdom: An update. *British Journal of Pharmacology*, 177(10), 2180–2198.

OECD. (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD Publishing.

Pereira, E., Moysés, S. J., Ignácio, S. A., Mendes, D. K., Silva, D. S. D., Carneiro, E., Hardy, A. M. T. G., Rosa, E. A. R., Bettega, P. V. C. & Johann, A. C. B. R. (2019). Prevalence and profile of users and non-users of anabolic steroids among resistance training practitioners. *BMC Public Health*, 19(1), 1650 (1–8).

Radovanović, D., Jovanović, D. & Ranković, G. (1998). Doping in nonprofessional sport. *Facta Universitatis, Series: Physical Education*, 1(5), 55–60.

Radovanović, D. (2009). Doping in recreational athletes – a possible way to reduce incidence. In I. Rađo (ed.), *Proceedings Book of Symposium Invited Papers of III International Symposium of New Technologies in Sports*, in extenso, 16–17. april 2009, Sarajevo (112–117). Sarajevo: Olympic Committee of Bosnia and Herzegovina & Faculty of Sport and Physical Education.

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Retrieved May 14, 2020 from the World Wide Web https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.

UNESCO. (2019). Teaching respect, equity and inclusion to 8–12 year-old students. Paris: UNESCO. Retrieved May 14, 2020 from the World Wide Web https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371303.locale=en.

UNDESA. (2008). Report of the expert group meeting: Promoting social integrating. Retrieved May 13, 2020 from the World Wide Web https://www.un.org/esa/socdev/social/meetings/egm6_social_integration/documents/egm6.report.pdf.

United Nations. (2008). Sport for Development and Peace Working Group International Working Group: Harnessing the Power of Sport for Development and Peace: Recommendations to Government. Retrieved May 14, 2020 from the World Wide Web https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/rtp_sdp_iwg_harnessing_the_power_of_sport_for_development_and_peace.pdf.

World Anti Doping Agency. (2019). The World Anti-Doping Codewith 2019 amendments. Retrieved May 15, 2020 from the World Wide Web https://www.wada-ama.org/sites/default/files/resources/files/wada_anti-doping_code_2019_english_final_revised_v1_linked.pdf.

World Anti Doping Agency. (2020). International Standard Education. Retrieved May 15, 2020 from the World Wide Web https://www.wada-ama.org/sites/default/files/resources/files/2021_ise.pdf.

Dragan S. Radovanović
University of Niš, Faculty of Sport and Physical Education
Emilija Lj. Stojanović
University of Niš, Faculty of Sport and Physical Education

ANTI-DOPING PROGRAMS IN CONTEMPORARY SOCIAL AND EDUCATIONAL CONTEXT

Summary

Anti-doping programs are implemented for the purpose of preservation of the essential value in sports, which is often termed „spirit of sport" and represents the foundation of Olympism. Therefore doping is fundamentally opposed to the spirit of sport. Anti-doping programs directed towards the children aged 8 to 12 years have a teaching character, with the aim of the education about the values of respect, equity, and inclusion. During the last three decades, the use of doping substances by adolescents and individuals who can not be recognized as athletes in accordance with the World Anti-Doping Code has become a significant problem in modern society. Physical education teachers and sports coaches should have special training to be able to recognize behavioral symptoms in their students or clients as potential users of doping substances. All the adverse effects of doping substances use on physical and psychological health should be explained in detail in a plastic, vivid, and concrete way, stressing the seriousness and long-lasting nature of these effects. Since the use of doping frequently starts in the period of early adolescence, the education to fight it should be introduced as early as the school age.

Keywords*: anti-doping programs, education, adolescents.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.381P
УДК 316.752:796.01/.09
Стручни чланак
стр. 381–390

Слободан М. Пенезић[*]
ЈП „Службени гласник”, Београд

СПОРТ У ЗАМЦИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ: МЕДИЈСКИ СПЕКТАКЛ, ИДЕОЛОШКИ ИНСТРУМЕНТ И УНИВЕРЗАЛНО СРЕДСТВО КОМУНИКАЦИЈЕ

Апстракт: Овај текст настоји да осветли актуелну позицију и улогу спорта као својеврсног савременог феномена који следи обрисе доминантних глобалних трендова, али који, самим тим узрокује и различите последице по појединце, групе и читава друштва. Резултат је анализе овог феномена рађене током припреме мастер рада „Спорт као феномен савремене културе” на Факултету политичких наука Универзитета у Београду, те стога обухвата један његов део. У самом разматрању феномена, полази се из перспективе савремених студија културе и покушава сагледати место спорта у актуелним друштвеним кретањима. Тако се жели указати на његово место и улогу, а самим тим и на узроке и последице процеса чијих је очигледно део.

Полазећи од његових примарних одлика и функција, фокус је на оним елементима који су данас евидентан део сваког спортског дешавања; оним позитивним, који подстичу моделе понашања који савременог појединца приближавају античким идеалима спортисте, али и оним негативним, који представљају наличје таквих тежњи, а које данас, услед наведених глобалних трендова, прати и трка за новцем и популарношћу. Реч је о негативностима које су временом постале сасвим прихватљив састојак спорта, а о чијим последицама се пак не говори довољно, иако су неретко у првом плану, гурајући на маргину оне изворне мотиве витештва и олимпизма. На тај начин, постепено се потире и сама суштина постојања спорта и спортских такмичења.

Кључне речи: *спортска такмичења, спортски спектакл, олимпизам, глобализација, друштвени трендови, студије културе, масовна култура.*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Спортска такмичења одавно представљају врхунски вид забаве и активности које су део свакодневице свих, било да ли су посматрачи или директни учесници. Стога је реч и о једној од профитабилнијих индустрија, која доноси

[*] penezicslobodan@gmail.com

велику зараду и популарност учесницима. Свако велико такмичење у некој од спортских дисциплина, а посебно Олимпијске игре представљају трку за рекордима, али не само у оквиру спортских надметања већ и у погледу уложених и зарађених средстава, броју учесника и другим комерцијалним остварењима која нису примарни део спортских дисциплина.

Спорт данас, наиме, неспорно представља више од игре. Популарност спортиста и спортских такмичења, али и сви други, наведени аспекти који их прате, приморали су и научне истраживаче да се темељније позабаве анализом спорта и његовог утицаја на друштво. Спорт очигледно прати, али уједно и утиче на савремене друштвене процесе, па се стога и проблеми у и око спорта рефлектују и на његово место у сваком друштву и култури; а спорт и остали важни друштвени аспекти се тако узајамно прожимају. Самим тим, друштвени контекст данашње улоге спорта је важна тема, као и детектовање оних узрока који су резултирали таквом његовом позицијом и утицајем који он има на савремено друштво, али и обрнуто.

Сасвим јасно је и то да је тешко доћи до довољно аргументованог и свеобухватног објашњења популарности и места које спорт заузима у савременој култури. То, свакако, није могуће извести без узимања у обзир ширег друштвеног контекста у којем он данас функционише и сложене мреже утицаја који његову позицију условљавају. Ово је кратак покушај да се усмери бар мало светла на основне координате распростирања те мреже која постепено хвата у замку све учеснике у овим збивањима, свесне или не, последица догађања у и око спорта.

СПОРТ КАО ГЛОБАЛНИ ФЕНОМЕН

Спорт је својеврсни глобални феномен данашњице ка којем су упрти погледи бројних научних истраживача које интересује његово место у савременој култури, а посебно његова улога у ширењу облика тзв. масовне културе. Процеси глобализације очигледно имају различите облике који се некада наслањају једни на друге, а некада су и неспојиви. Први од њих утиче на то да се свет посматра као универзални систем потреба, садржан и у такозваној „Мекдоналдс" идеологији, а оличеној пак и кроз бројне пратеће медијске мреже и њихове садржаје. Други чини свет у коме су односи између локалних и глобалних процеса структуирани тако да су они у служби свакодневног начина живота становништва широм света.

Према Скемблеру (Скемблер, 2007: 16), спорт је тек средином 19. и почетком 20. века озбиљније почео да привлачи пажњу друштва и научних радника, а све то услед својих многобројних функција (Graham Scambler, 2007: 16). Драган Коковић истиче да се „у спорту репродукује сва беспоштедност и сва неизвесност свакодневног живљења", истовремено истичући да најбитнија

одлика начина живота и стила који доминирају данас, јесте „претварање свега у спектакл”, где се свакодневица јавља „као мрежа коју нисмо сами изабрали, већ у коју смо увучени владајућим приликама” (Коковић, 2005: 383–387). Свако ново велико спортско такмичење, а посебно сваке нове Олимпијске игре стога бивају и манифестација организационих и комерцијалних домета. Олимпијске игре (ОИ) одржане у Пекингу 2008. вероватно представљају врхунац савременог спортског спектакла, а уједно су и најбоља рефлексија позиције, улоге и утицаја спорта у модерном друштву. Бројке показују успешност и масовност оваквих такмичења, које је тешко нумерички и свести, а сав спектакуларизам спорта најбоље је демонстриран током церемоније отварања ОИ.

Процеси миграција и глобализације одавно су резултирали нечим што је само до почетка осамдесетих година 20. века било незамисливо, а што је данас уочљиво кад се погледа састав најпопуларнијих тимова и националних селекција. Наиме, оно што је било немогуће пре неколико деценија, данас је свакодневица. Реч је о појави играња за иностране клубове, а све чешће и за националне тимове других земаља. Та појава, која у пуном смислу демонстрира појам мултикултуралности и идеју слободног кретања људи и услуга у форми професионалног спортског ангажмана, посебно је изражена кад су у питању појединачни спортски тимови, а фудбалске, кошаркашке и друге спортске звезде одавно су постале личности чије услуге се плаћају десетинама (па и стотинама) милиона евра или долара. Висине њихових уговора су зато стална тема медија, али и критика које их с правом сматрају ирационалним или бар неукусним.

Астрономске цифре на уговорима спортиста нису од јуче, али се револуцијом у спорту и као једна од прекретница ипак означава 1995. и увођење тзв. Босмановог правила, односно тренутак када је до тада анонимни фудбалер белгијског „Стандарда” из Лијежа, Жан-Марк Босман (*Jean-Marc Bosman*), добио судски спор против овог клуба, који је након тога омогућио свим играчима да по истеку уговора без обештећења могу променити средину. Све то, Босман је покренуо зато што му његов тадашњи тим, „Стандард” из Лијежа, није дозвољавао трансфер у француски „Данкерк”, тражећи превелику одштету. Позивајући се на нека од основних начела Европске уније, као што је слободно кретање роба и услуга и сличне нормативе, Босман је тада кренуо у својеврсну „борбу с ветрењачама” која га је у потпуности удаљила од фудбалских терена. Након бројних проблема, 15. децембра 1995, он је, ипак, добио судски процес против УЕФА, а фудбалери и остали спортисти постали су, такође, „подложни” законима радног права ЕУ као и сви други радници. Након тога, нестала су готово сва ограничења у погледу броја иностраних спортиста у тимовима, што је индиректно напунило џепове фудбалерима и фудбалским менаџерима, али је утицало и на све већа улагања у спорту која су богатила, пре свега, власнике клубова. Многи су данас ипак склони размишљању да Босман, ипак, није био „спортски Дон Кихот”, већ изабрани спортиста у функцији интереса економских магната који су стајали иза њега, желећи на тај начин да се изборе за личну корист, која се данас, између осталог, рефлектује у вишемилионским трансферима спортиста из једног тима у други.

Спорт евидентно продире у живот свих; без обзира на пол, генерацију, занимање или материјално богатство; и то на најразличитије начине: као посао или забава, професија или модел васпитања, дисциплина духа или вид културе... Истовремено је и врста медијума који спаја људе, а његова свеприсутност и привлачност чине „језик спорта” универзалним и интердисциплинарним, попут неке врсте „метажаргона” којим се данас „говори” у оквиру најразличитијих друштвених сфера – од маркетинга, медијског менаџмента и новинарства, па до озбиљних научних теорија биологије, социологије, економије и теорије културе.

Пратећи глобалне процесе данашњице као један од њихових важних елемената, инструмената комуникације и симболичке трансформације, спорт стога пропагира и одређене моделе понашања, који се потом следе у друштву. Реч је зато о феномену маса чија улога и функцију се мора објашњавати кроз матрицу ширих друштвено-културних промена, јер је директно или индиректно у вези са сваким од процеса у оквиру модерне цивилизације. То подстиче и расправу о последицама тих процеса, попут комерцијализације и глобализације, оријентисаних више ка резултату и реклами, него ка идеалима здравља и надметања, који су основе из којих се он изворно развијао.

СПОРТ КАО САВРЕМНИ МЕДИЈУМ И РЕСУРС КОМУНИКАЦИЈЕ

Примери синергије односа медија и спорта бројни су и свуда око нас. Жак Дига (*Jacques Dugas*) подсећа на то да је часопис *Аутo*, чији издавач је уједно био и утемељивач чувене бициклистичке „Трке око Француске”, већ 1914. продаван у тиражу од чак 40 милиона примерака, а популарни су били и *Велоципед*, *Аутовело* и други (Дига, 2007: 102).

Захваљујући савременим средствима масовне комуникације, људи су данас у могућности да „учествују” у најразноврснијим и најспектакуларнијим спортским догађајима; да прате резултате, читају или слушају коментаре и извештаје са утакмица.

У мрежи најразличитијих утицаја који диктирају курс спортских надметања, медији се неретко доживљавају и као чудовиште које је „прождрало” спорт. Много пре развоја масовних медија, спорт је увелико био саставни део живота људи и друштвених група широм света, што су медији зналачки искористили и још искоришћавају. Спорт путем свог публици пријемчивог садржаја омогућава медијима да допру до жељених корисника (публике), док с друге стране, медији омогућавају спорту да повећа своју популарност, али и да финансијски постане профитабилнији. Веза спорта и медија је из тог разлога одавно с правом окарактерисана као „брак из интереса”, из којег су оба партнера и те како имала користи, још од својих савремених почетака. Популарности спорта свакако не би било у данашњем сјају да није било интересовања и

улоге медија који су те садржаје пласирали заинтересованој публици. Тешко је стога сагледати огроман допринос спорта медијима. У погледу садржаја, постоје стотине телевизијских и радио програма, новина, часописа, видео игара и на стотине хиљада интернет сајтова који се баве тематиком спорта.

С друге стране, спорт је одавно један од основних и најпопуларнијих ресурса (садржаја) на свим медијским платформама, традиционалним и савременим, а модерни развој медија само је ову везу учинио чвршћом и корисснијом за обе стране. Огроман потенцијал који доносе спортски садржаји давно је уочен, као и апетити публике за информацијама о спорту. Спорт је тако током времена постао веома важан извор вести за медијску индустрију. Спортским садржајем, медији у очима јавности потврђују и развијају своју важност. Спорт већ сад има кључну улогу у медијском садржају код савремених медијских технологија, а многи су сагласни с чињеницом да спорт (спортске садржаје) тек очекује „светла будућност” на позорници медија. Спортско извештавање је све више заступљено у свим медијима, како у онима који се баве само спортом, али и осталим медијима у којима су спортски извештаји постали саставни део дневног програма. Медији, наиме, посвећују све више простора спортским и забавним информацијама, које су препознате као кључни начин за привлачење публике, жељне забавних информација и разоноде. Спорт, дакле, директно утиче на настанак визије света коју публика жели да креира, а резултат тога јесу проблеми спорта, који пак и те како говоре и о сложености места спорта у савременој култури и друштву.

СПОРТ У МРЕЖИ ЕКСТЕРНИХ УТИЦАЈА

Историјат савременог спорта најбољи је преглед и сложене позиције и утицаја бројних спољашњих фактора на контекст у којем он данас егзистира. То смо укратко могли да наслутимо и кроз претходне пасусе овог текста. Самим тим, и развој модерног олимпизма, од његових почетка до данас, сведочанство је очигледног утицаја бројних актуелних (у том тренутку) друштвено-политичких фактора и турболенција.

Савремени олимпизам и олимпијски покрет такође нису били имуни на такве утицаје. Наиме, олимпијски покрет, и поред својих изворних идеја и идеала, који произилазе и из добро познате максиме да „није важно победити, већ учествовати”, није остао поштеђен последица политичких догађања, а изворне идеје олимпизма и те како су изневерене (најевидентније током Првог и Другог светског рата), а политика се у историју ОИ уплитала и касније.

Спорт је данас стога један од ефикасних инструмената (симбола) у функцији пласмана и ширења одређених идеолошких порука широм света, без обзира на очигледне и дубоке различитости које владају међу државама и регионима. Из таквог оквира функционисања спорта развијале су се и хипер-

трофиле и појаве које су узроковала наведене негативности у спорту, које данас неретко прете да пониште оне фундаменте његовог постојања. Од вештине која подстиче неговање и развој идеала здравља, спортског духа, дисциплине и лепоте људског тела, спорт се данас свео махом на безглаву јурњаву за рекордима и зарадама, која неретко нарушава и здравље самих спортиста, а сама такмичења смешта у оквире надметања сујета пребогатих власника спортских тимова и задимљених кладионица у којима се публика окупља; и једни и други не зарад лепоте игре и поштовања вредности које спорт изворно пропагира, већ зарад новца који им он може донети. Парадоксално, на тај начин, и једни и други остају само фиктивно окупљени око бледе популарности спортских такмичења, док скупа заправо раде на његовом уништењу.

Покушаји превредновања спортских темеља и његовог привођења суштини витешког надметања, а на тај начин и његове ревитализације и отклона од савремених болести које га данас изједају, неретко се преокрећу у нове полуге његовог самоуништења. Разлог је за то што и ови процеси бивају вођени и контролисани махом од стране истих оних актера који проблеме изворно и узрокују. Јасно је да је реч о онима који од спорта желе само што већу и што бржу зараду, и које његови изворни постулати мало и нимало интересују.

У Србији је, примера ради, већ дуго времена најактуелнија тема анализа неопходности приватизације спортских клубова, иако сам процес још увек није започет услед непостојања адекватних правних оквира. Управо у приватизацији наших највећих спортских клубова многи виде и спас за посрнули српски спорт који данас карактерише замешатељство и рани одлив младих и талентованих спортиста у свет. Други су пак песимистични кад су у питању позитивни ефекти овог процеса упозоравајући на мноштво лоших примера у свету. У нашим условима, овај процес би значио да приватизација привредног сектора неминовно мора обухватити већи део јавног и непрофитног сектора, а самим тим и спорт као неодвојиви део друштва.

Без обзира на оригиналност и добронамерност идеја и постулата на којима почива спорт, ипак је изгледа очигледно да њихова промена није могућа без задирања у суштину. Отуда се туђа искуства не могу слепо копирати на свако поднебље и спортску организацију, премда у нашој држави промена типа спортске организације ипак изгледа као неминовност у временима пред нама.

НЕГАТИВНОСТИ У СПОРТУ И ОКО ЊЕГА

Драган Коковић савремени спорт назива „ритуал парадом” која је данас део одређеног идеолошког система или материјализација идеолошких пракси. Он зато наглашава да данашњи спорт има пре свега компензацијску улогу и да је реч о накнади за огољену стварност рада и место где се успоставља равнотежа

(Коковић, 2005). Оваква теорија накнаде заварава људе да је живот негде другде и обмањује их, наводећи их на мисао да бављење спортом значи и квалитативну промену ка једном таквом стању. То је зато и пример једног од савремених симулакрума, које је настојао објаснити Жан Бодријар[1]. Можда то што спорт треба да буде више, није то што он и намерава да оствари. Можда је стога само остала слика која скрива истину да спорт каквог желимо и не постоји.

Позиција, функција и доживљај спорта данашњице у вези су са спортским догађајима и најистакнутијим спортским личностима, док су неки од проблема који очигледно постоје директна последица утицаја који на спорт имају догађаји и личности из неких других сфера, попут политике или економије. Велики новац који је данас присутан у спорту утицао је на потпуну трансформацију места спорта у друштву. Власници клубова данас су богати тајкуни и политичари сумњивог морала, а трансфери спортиста и резултати утакмица свакодневно су предмет сумњи и критика које указују на бројне неправилности. Наиме, спортски клубови и улагање у спорт су у једном тренутку постали одличан параван за бројне махинације, попут „прања” новца присвојеног на нелегалан начин. Ова појава најуочљивија је на примеру фудбалских клубова, где се бројни фудбалски тимови налазе у власништву мултимилијардера, попут арапских нафтних магната, контраверзних руских бизнисмена и сличних богаташа из „сиве зоне”. То је, сведоци смо, честа појава и у српском спорту и клубовима. Истовремено је занимљива и појава познатих политичара, али и филмских и музичких звезда на месту власника клубова, што се, поред економских мотива, објашњава и трком за престиж и медијском пажњом.

Све то учинило је да бројни спортисти и такмичења данас изађу „на лош глас” и буду предмет бројних контрола, суспензија и пресуда. Аларм је одавно упаљен у свим глобалним спортским организацијама, али и другим међународним институцијама. Поред појединачних суспензија и казни, на „оптуженичкој клупи” су данас често и национални спортски савези, који, уколико се докаже да на њих имају било какав утицај политичари или новац сумњивог порекла, бивају суспендовани са свих такмичења. Ови покушаји представљају део глобалне стратегије којом се спорт покушава вратити у своје примарне оквире, одстрањивањем свих негативних утицаја из осталих сфера. Критичари, са друге стране, и даље сумњају у искреност намера оних који седе у различитим одборима и институцијама, пропагирајући борбу за „чистоту спорта”, сматрајући да су управо они основни узрок негативности.

Међу основним негативностима које прате спорт, а које данас пред нашим очима метастазирају пратећи глобалне процесе комерцијализације свега у и око спорта, спадају, примера ради, појаве насиља и коришћења недозвољених супстанци (допинга) у спорту; али и процес претварања самих

[1] Детаљније објашњење појма „симулакрума” видети у Бодријар, Ж. (1991). *Симулакруми и симулације*. Нови Сад: ИП Светови, стр. 9–11.

спортиста и изворних спортских идеала у робу којом се тргује на глобалном тржишту, а чије приходе убирају они који се тешко могу повезати са античким или оним идеалима које је Пјер де Кубертен (*Pierre de Coubertin*) имао на уму иницирајући покретање савремених ОИ.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Закључак до кога можемо доћи након свега јесте стога онај да се о спорту данас мора судити из различитих позиција, а да упутство за свако „конзумирање” спортских садржаја, као и покушај тумачења различитих појава у спорту, мора значити и опрезан приступ да се они разумеју на најбољи начин, уз критичко разумевање свих њихових недостатака, али и уживање у квалитетима које они несумњиво пружају.

Не може се довести у питање да је спровођење Кубертенових идеја било вероватно и основни замајац популаризацији и каснијој комерцијализацији спортских такмичења, а на послетку и престижној позицији и утицају који спорт и спортисти данас имају у друштву. Тако се уједно указује и на то да основни проблем савременог спорта јесте управо у томе што су универзалистички политички идеали институционализовани у спортским такмичењима заправо продукт западне цивилизације, а спорт какав данас знамо конструкт-представа коју нам је о њему дала западна цивилизација, односно виђење једне културе.

Услед сложености и јасне међузависности спорта и осталих друштвених сфера, већина тих покушаја мора бити, и заправо и јесте, усмерена ка тежњи да се овај феномен што исцрпније прикаже и укаже на сву сложеност његове позиције и тешко објашњиви „магнетизам” који привлачи све – од пуких посматрача до озбиљних научних радника. Било да су анализе усмерене ка пружању чистог фактографског прегледа или су пак уоквирене озбиљним научним теоријама, сваки истраживач ће вероватно на крају истраживања имати утисак да „нешто недостаје” и да му промиче доста тога што је могуће навести како би његове истраживачке амбиције биле доследније спроведене у дело. Управо је то и оно што на најбољи начин осликава и сву сложеност, занимљивост и привлачност, па чак и мистичност самих спортских приредби које за себе везују стотине милиона људи.

Постојећи проблеми у спорту и око њега свакако би се, међутим, могли доживети и као плод недовољне бриге друштва, спортских радника, али и академске заједнице. Наиме, спорт се данас доживљава и тумачи кроз две крајности – од преозбиљних али често и „стерилних” научних анализа, па до неозбиљних и фразама препуних медијских извештаја. Спорт је тако данас још једна тема о којој „главе ломе” озбиљни научни истраживачи које сама суштина спорта и не интересује превише или је бар не разумеју на прави

начин, или се о њему пише као о једној врсти једноставне забаве и занимације широких слојева друштва. С једне стране му се приступа превише „научнички", посматра се изоловано од његове „мистичне спектакуларности" коју покушавају описати теоретичари који и нису превише ревносни у праћењу и разумевању спортских дешавања. Такве анализе, које преамбициозно претендују да буду део филозофских дијалога, обично немају готово никаву практичну примењивост и остају на нивоу пуког теоретисања затвореног у уским академским оквирима. С друге стране, спорту се приступа превише „релаксирано", а манифестација тога су управо једноставни медијски садржаји, чији искључиви акценат је на описивању самих надметања и резултата, без жеље за озбиљнијим промишљањем и закључивањем. Управо би синтеза оваква два приступа – озбиљних научних покушаја и релевантних описа спорта и спортских такмичења смештаних у шири контекст морала бити путоказ онима који желе да на најбољи начин проучавају овај феномен и укажу на проблеме који постоје, а самим тим и на евентуална решења. Тада би и они који су укључени у саму организацију и реализацију спортских приредби имали конкретно упуство, али и обавезујућу агенду по којој би морали да се владају сви актери спортских збивања. Таквих покушаја је, нажалост, врло мало.

Литература и извори

Бодријар, Ж. (1991). *Симулакруми и симулације*. Нови Сад: ИП Светови.

Дига, Ж. (2007). *Културни живот у Европи*. Београд: КЛИО.

Ђорђевић, Ј. (2009). *Студије културе – зборник*. Београд: Службени гласник.

Коковић, Д. (2005). *Пукотине културе*. Нови Сад: Прометеј.

Пенезић, С. (2011). *Спорт као феномен савремене културе*. (Необјављен мастер рад). Београд: Универзитет у Београду, Факултет политичких наука.

Скемблер, Г. (2007). *Спорт и друштво*. Београд: КЛИО.

Slobodan M. Penezić
Official Gazette of the Republic of Serbia, Belgrade

SPORT IN THE TRAP OF GLOBALIZATION*:* A MEDIA SPECTACLE, AN IDEOLOGICAL INSTRUMENT AND UNIVERSAL MEANS OF COMMUNICATION

Summary

This text tends to shed light on the current position and role of sport, as a kind of contemporary phenomenon, which follows the outlines of dominant global trends, but which, therefore, causes various consequences for individuals, groups and entire societies. It is the result of the analysis of this phenomenon done during the preparation of the master thesis "Sport as a Phenomenon of Contemporary Culture" at the Faculty of Political Sciences, University of Belgrade, and therefore includes one part of it. In considering the phenomenon itself, it starts from the perspective of contemporary cultural studies and tries to see the place of sport in current social movements. Thus, the accent is on its place and role, and also on the causes and consequences of the process of which it is obviously a part of.

Starting from its primary features and functions, the focus is on those elements that are an evident part of every sporting event today; the positive ones, which encourage models of behavior that bring the modern individual closer to the ancient ideals of the athlete, but also the negative ones, which are the reverse of such aspirations, and which today, due to these global trends, are accompanied by the race for money and popularity. These are negativities that have become a completely acceptable component of sport over time, and the consequences of which, however, are not talked about enough, although they are often in the foreground, pushing to the margin those original motives of chivalry and Olympism. In that way, the very essence of the existence of sport and sports competitions is gradually being suppressed.

Keywords: *Sports competitions, Sports spectacle, Olympism, Globalization, Social trends, Cultural studies, Mass culture.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.391V
УДК 37.036-057.874:78
Прегледни научни чланак
стр. 391–406

Sabina Vidulin*
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli, Republika Hrvatska

GLAZBENA NASTAVA I SLUŠANJE UMJETNIČKE GLAZBE U FUNKCIJI CJELOVITOG RAZVOJA UČENIKA

Sažetak: Glazba je dio djetetove svakodnevice. U obitelji i u predškolskim ustanovama njezina je funkcija različita u odnosu na školu. Nastavom glazbe u školi utječe se na cjelovit razvoj učenika, što se može sagledati iz pedagoške i umjetničke perspektive. Usmjerena je prema stjecanju znanja i razvoju umijeća učenika u umjetničkom području, potiče estetski odgoj, ali i očuvanje povijesno-kulturne baštine. Domena kojom se navedeno realizira u najvećoj mjeri je slušanje i upoznavanje glazbe. S namjerom približavanja umjetničke glazbe djeci i mladima, njezina intenzivnijeg doživljavanja i razumijevanja, u radu se ukazuje na potrebu interdisciplinarnog i korelativnog odnosa glazbe s drugim predmetima, ali i glazbenih aktivnosti međusobno. Budući da je namjera autorice ukazati i na važnost osmišljavanja novih metodičkih strategija za rad u nastavi glazbe, ukratko se opisuju koncepti *Stage-English-Music*, model *Slušanje glazbe–skladanje*i *Spoznajno-emocionalni pristup* slušanju glazbe. Navedene strategije za osuvremenjivanje slušanja glazbe u školi temelje se na interdisciplinarnom i intradisciplinarnom povezivanju sadržaja, ovisno o tome uključuju li u rad izvanglazbene aktivnosti (npr. engleski jezik i dramski odgoj) ili se rad provodi unutar glazbenih aktivnosti poput pjevanja, sviranja, plesa s muzikološkim, ali i humanistički orijentiranim ishodima. Praksa i istraživanja ukazuju na to da osim stjecanja glazbenih znanja i razvoja glazbenih umijeća, višemodalni pristupi utječu i na holistički razvoj učenika.

Ključne riječi: *nastava glazbe, osnovna škola, slušanje glazbe, višemodalni pristupi.*

UVOD

Glazba je, kao dio umjetničkog područja školskog kurikuluma, jedan od predmeta kojim se utječe na razvoj umjetničkih kompetencija učenika, ali i na njegovu cjelokupnu ličnost. Međutim, glazba je dio djetetove svakodnevice i prije dolaska u školu, stoga razvoj glazbenih sposobnosti, iako nesustavno i neposredno, poči-

* sabina.vidulin@unipu.hr

nje i ranije. Unutar obitelji, ali i u predškolskoj ustanovi, čest glazbeni izričaj predstavlja pjevanje, no zadnjih desetak godina prednost preuzima slušanje glazbe. Navedeno je povezano s proširenim mogućnostima njezina reproduciranja i tehničkim dostignućima koji joj idu u prilog. S obzirom na to da je glazba danas sveprisutna i svima dostupna, mnoga istraživanja ističu kako glazbeni doživljaj postaje sve individualiziraniji (Frith, 1996; North, Hargreaves, Hargreaves, 2004).

Izlaganje glazbi započinje rano tijekom života. Dijete je od rođenja okruženo glazbom pa se tako npr. u obiteljskom okružju i pri obiteljskim okupljanjima pjevaju različite pjesme (Boer et al., 2012) ili izvode svirajući, što ovisi o tome je li u obitelji netko glazbenik i ide li dijete u glazbenu školu.

S druge strane, učestale su pojave slušanja glazbe preko primjerice mp3 playera, ipoda i mobitela, s YouTube kanala i ostalih platformi, praćenja spotova izvođača, kao i televizijskih emisija s glazbenim programom. Sluša se aktivno i pasivno, refleksivno i nerefleksivno, ovisno o tome je li praćeno refleksijama i promišljanjima o slušanom djelu ili je spontano. „Svakodnevno slušanje glazbe vrlo često jest spontano, a karakterizira ga i to da se odvija uz aktivnosti poput druženja, putovanja, obavljanja kućanskih poslova, učenja i igre. Svakodnevno slušanje glazbe uglavnom nije koncentrirano i usmjereno, no njegova je vrijednost da, s jedne strane, može doprinositi održavanju ili regulaciji raspoloženja, a s druge strane, može pratiti brojne svakodnevne situacije" (Vidulin, Plavšić, Žauhar, 2020: 14). Nerijetko se uz slušanje glazbe pjeva, pleše, svira, ali i crta, slika, piše poezija i sl., a služi i opuštanju, meditaciji, odmoru i relaksaciji.

Iako kod kuće ili tijekom druženja s vršnjacima djeca sama biraju glazbu koju žele slušati što ovisi o njihovim preferencijama, u vrtiću i školi glazbena djela i ishode slušanja određuju odgojitelji/učitelji. Dok je u predškolskim ustanovama slušanje glazbe često kulisa nekoj drugoj aktivnosti, u školi postoje definirani ciljevi koji proizlaze iz kurikuluma.

PEDAGOŠKA I UMJETNIČKA PARADIGMA NASTAVE GLAZBE

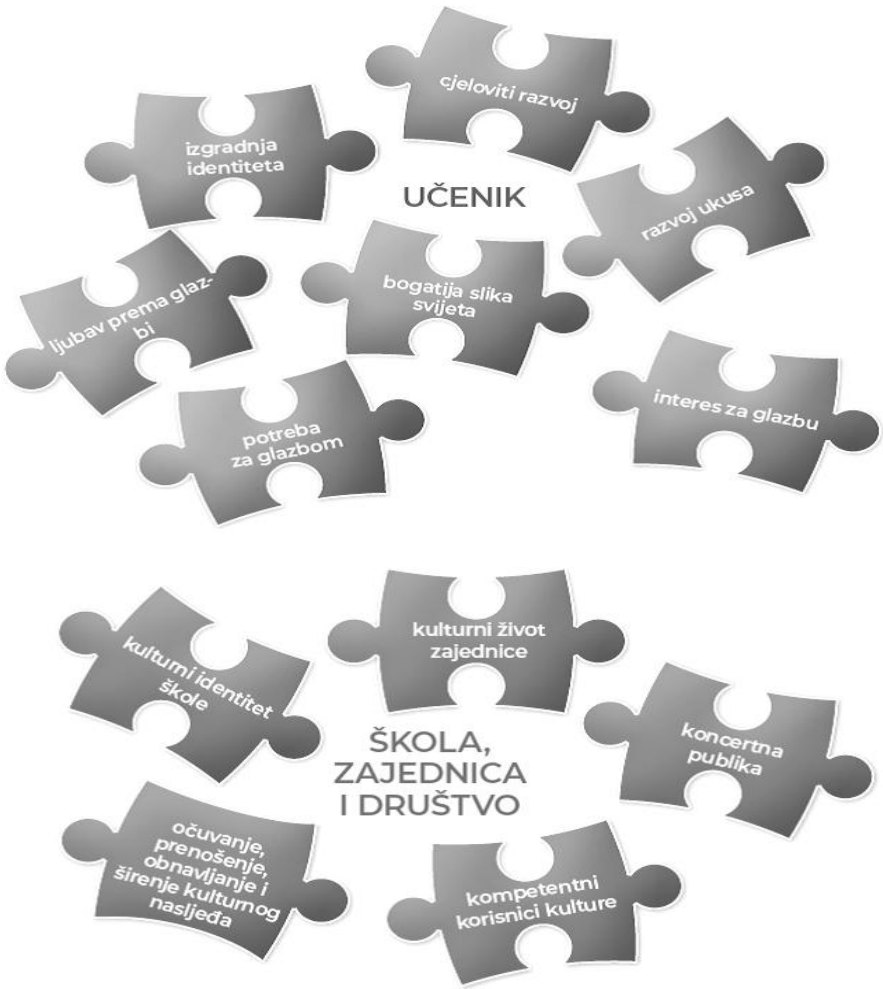
Glazba i glazbena nastava važan su dio kvalitetnog, skladnog i cjelovitog razvoja pojedinca, što je prepoznato i u hrvatskom obrazovnom sustavu. Učenici tako stječu specifične kompetencije iz područja glazbene kulture i umjetnosti, ali isto tako i one generičke. Na nastavi glazbe doživljavaju se i upoznaju glazbene forme, vrste i žanrovi različitih glazbeno-stilskih epoha. Također, djeca se susreću s osnovnim glazbenim pojmovima, glazbenim jezikom te apstraktnim glazbenim simbolima. Pozornost se pridaje njihovom estetskom razvoju i poticanju kreativnosti i stvaralačkog izričaja. Prednost glazbene nastave je i ta da služi upoznavanju i razumijevanju umjetničkih djela, te očuvanju povijesno-kulturne baštine, a ujedno i osposobljava učenika za umjetničko doživljavanje, izražavanje i življenje u multikulturnom svijetu.

Iz svega navedenoga uviđa se jedinstvo pedagoške i umjetničke paradigme pri odgoju i obrazovanju djece, što je upravo odlika glazbene nastave. Naime, glazbenim odgojem i obrazovanjem utječe se na usvajanje znanja, razvoj umijeća i navika, ali i na izgrađivanje i oblikovanje osobnosti i karaktera, pogleda na svijet, osjećajnoga i voljnoga života učenika. Funkciju glazbene nastave možemo sagledati i kroz mogućnost da učenik shvati i oblikuje odnos prema svijetu, te aktivno i produktivno sudjeluje u umjetnosti i kulturi na način da se glazbom osobno bavi kao pjevač amater u zboru, instrumentalist amater u orkestru ili kao koncertna publika i posjetitelj raznovrsnih umjetničkih događanja.

Pedagoško djelovanje može se pratiti i putem rezultata istraživanja iz područja psihologije glazbe. Glazbena nastava povezuje se s razvojem kognitivnih sposobnosti učenika, od utjecaja na verbalno pamćenje (Chan, Ho, Cheung, 1999), preko razvoja vještine čitanja (Long, 2014), do čitanja i razumijevanja pročitanoga (Butzlaff, 2000; Moreno, 2009). Rezultati istraživanja nastave instrumenata još jasnije ukazuju na poboljšanja verbalnih, spacijalnih, matematičkih sposobnosti i IQ-a kod djece i mladih (Courey, Balogh, Siker, Paik, 2012; Fauvel, Flood, Wilson, 2006; Ho et al., 2003; Rauscher & Zupan, 2000; Schellenberg & Mankarious, 2012, prema: Nikolić, 2018). Schellenberg (2005) ističe i to da glazbena nastava utječe na usmjerenu pozornost i koncentraciju, na pamćenje, fine motoričke vještine i ekspresiju emocija.

Analizirajući djelovanje glazbene nastave na socijalni razvoj, rezultati istraživanja ukazuju na to da su djeca koja su bila uključena u glazbeni program bila spremnija na suradnju i socijalno vještija. Nikolić (2018) ukazuje na rezultate istraživanja pri kojima se ističe da su učenici pomagali jedni drugima tijekom glazbenih aktivnosti (Kirchner & Tomasello, 2010), bili empatični (Rabinowitch, Cross, Burnard, 2013), njihova su samosvjesnost i osjećaj socijalne uključenosti bili veći (Welch et al., 2014). Uočene su bolje socijalne vještine i veće samopouzdanje kod nastupa pred drugima i angažirani grupni rad (Harland et al., 2000).

I u *Kurikulumu nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (skraćeno: *Kurikulum*) (2019) se ističe poveznica između nastave glazbe i osobnog te socijalnog razvoja učenika. Iz Slike 1 vidljivo je s kojim ishodima glazbena nastava utječe na razvoj učenika u osobnom i socijalnom kontekstu. Tako, npr. utječe na cjelovit razvoj učenika, na interes i ljubav za glazbu i omogućuje bogatiju sliku svijeta. S druge strane, škola uz zajednicu i društvo utječe na učenikov kulturni život time što postaju kompetentni korisnici kulture, ali i *zaštitnici* kulturnog nasljeđa. Glazbena nastava utječe i na kulturni identitet škole, ali i na kulturni život zajednice.



Slika 1. Značaj predmeta Glazbena kultura/Glazbena umjetnost za učenika, školu, zajednicu i društvo (*Kurikulum*, 2019: 6)

Glazba utječe i na psihomotorni razvoj djece iako istraživanja u tom smjeru nisu mnogobrojna. Rezultati ukazuju na to da su mala djeca koja su imala glazbene aktivnosti demonstrirala lakoću pokreta, bolju motoričku koordinaciju (Gruhn, 2002; Kalmar, 1982). S druge stane, učenje sviranja instrumenta omogućuje usavršavanje fine motorike (Schlaug et al., 2005), a učenici se uče samodisciplini, visoko su angažirani u radu, uče se nositi s uspjehom i porazom (Covay & Carbonaro, 2010). Schumacher (2009) ističe da sviranje instrumenata utječe i na bolji školski uspjeh, dok Vidulin (2018) napominje kako sviranje pomaže boljem razumijevanju glazbe, te se tom aktivnošću razvijaju glazbene vještine.

Nastava glazbe, dakle, utječe na razvoj učenika potičući razvoj i unaprjeđenje njegovih sposobnosti i osobnosti u holističkom smislu. Pritom, sagledavajući je kao nastavni predmet, realizira se kroz dvije dimenzije: pedagošku i umjetničku. Iako prvobitno predstavlja pedagošku dimenziju, jer se ostvaruje u školi i usmjerena je na odgoj, a osobito na glazbeno obrazovanje učenika čime se utječe na njihovo znanje i umijeće, odgojna komponenta širi se i na umjetničku. Naime, Glazbena kultura je predmet umjetničkog karaktera kojim se utječe na razumijevanje umjetnosti i potiče razvoj umjetničkog izražavanja, razumijevanja sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela, te izražavanja vlastitih osjećaja, iskustava, ideja i stavova. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2010: 152) navodi se sljedeće: „Umjetnička djela i stvaralačke aktivnosti doprinose oblikovanju identiteta učenika, jačanju njihova integriteta i samopoštovanja te stvaranju kulturne i ekološke svijesti."

ODLIKE NASTAVE GLAZBENE KULTURE U HRVATSKOJ: KURIKULUMSKA PERSPEKTIVA

Glazbena kultura naziv je predmeta nastave glazbe u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj. Nastava se održava od prvog do osmog razreda, s po jednim satom tjedno. Organizira se s konkretnim ciljevima, zadaćama i ishodima u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu (prvi i drugi razred), u drugom (treći, četvrti i peti razred) i u trećem (šesti, sedmi i osmi razred) odgojno-obrazovnom ciklusu.

Prema *Kurikulumu* iz 2019. godine, nastava Glazbene kulture ne predstavlja izolirani predmet, niti je usmjerena na razvoj isključivo glazbenih kompetencija učenika. U nastavi glazbe razvidan je visok stupanj slobode učitelja koji se manifestira kroz odabir nastavnih sadržaja, primjenu strategija i metoda poučavanja koje se smatraju prikladne, uvažavajući pritom interdisciplinarost i korelativnost s ostalim predmetima, područjima i međupredmetnim temama, gdjegod je to realno moguće i ostvarivo.

Glazbena kultura povezana je s mnogim područjima (*Kurikulum*, 2019: 72, 73) pa tako i s jezično-komunikacijskim. U sklopu hrvatskog jezika i stranih jezika glazba se sagledava kao sredstvo međukulturalnog djelovanja, kao neverbalni oblik komunikacije i kroz odnos glazbe, riječi i sadržaja. Kao dio umjetničkog područja, ali i u korelaciji s drugim umjetnostima upoznaje se specifičan jezik umjetnosti, ukazuje na sredstva i oblike umjetničkog izražavanja i stvaranja, na mogućnosti posredovanja i tumačenja poruka, te ukazuje na obilježja umjetnosti. Već smo napomenuli da se učenici putem njezine umjetničke dimenzije nalaze u različitim ulogama, kao izvođači, publika i stvaratelji, te time doprinose očuvanju, prenošenju, obnavljanju i širenju kulturnog nasljeđa.

Kroz tehničko-informatičko područje glazbom se ukazuje na mogućnosti korištenja IKT u nastavi glazbe, obradu zvuka, na odnose i proporcije u glazbi, dok se prirodoslovnim područjem ukazuje na odnos čovjeka, umjetnosti, kulture i prirode, povezanosti estetike i ekologije, svijesti o potrebi očuvanja nasljeđa te raznoli-

kih odnosa između prirodnih, društvenih, gospodarskih i kulturnih dimenzija okoliša. Tjelesnim i zdravstvenim područjem utječe se na tjelesno, mentalno i emocionalno zdravlje te zdrav način života, a plesom i pokretom povezano je uz glazbu.

Društveno-humanističko područje koje se izučava u srednjoj školi gimnazijskoga usmjerenja kroz predmete filozofija, povijest, sociologija, psihologija, etika, vjeronauk, politika i gospodarstvo, ukazuje na suodnos pojedinca, grupe, kulture i društva pa tako i na glazbu u povijesnom, društvenom, religioznom, ideološkom i političkom kontekstu, na interkulturalno razumijevanje, prepoznavanje društvenih i kulturnih vrijednosti, kritičko prosuđivanje, ali uči se i empatiji i solidarnosti. Učenika se uz građanski odgoj i obrazovanje usmjerava i na poduzetništvu u vidu stjecanja organizacijskih vještina. Potiče se kreativnost i inovativnost. Učenje glazbe povezano je i s elementima građanskog te interkulturalnog odgoja, a osobita se pozornost pridaje društvenoj ulozi koja se glazbom promiče.

Važnu kariku u osobnom i socijalnom razvoja predstavlja učenje samovrednovanja i vrednovanja drugih. Njeguje se timski rad, kvalitetna komunikacija, ukazuje na dijeljenje odgovornosti, prihvaćanje različitosti, argumentiranje vlastitoga mišljenja i potiče na cjeloživotno obrazovanje.

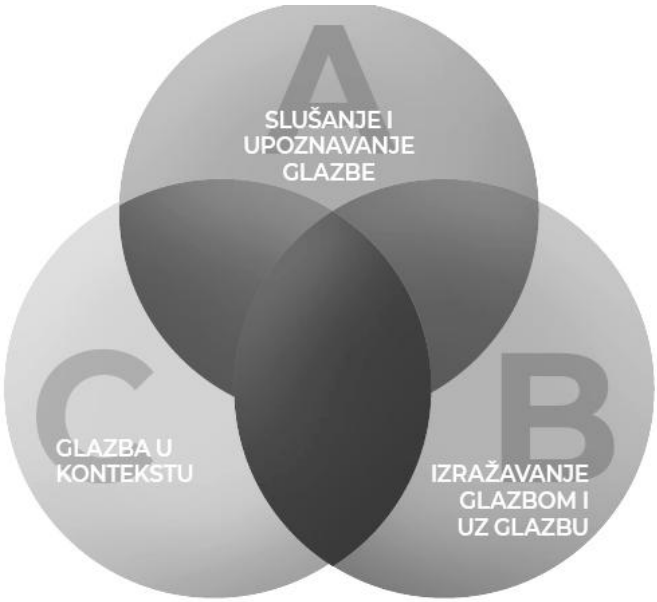
Prema *Kurikulumu* (2019: 8), odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja predmeta Glazbena kultura su: „omogućiti društveno-emocionalni razvoj svih učenika, uključujući darovite i učenike s teškoćama; poticati razvoj glazbenih sposobnosti svih učenika u skladu s individualnim sposobnostima pojedinca; potaknuti učenike na aktivno bavljenje glazbom i sudjelovanje u kulturnom životu zajednice; upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta; potaknuti razvijanje glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja; potaknuti razumijevanje interdisciplinarnih karakteristika i mogućnosti glazbe; osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture; razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama".

U odnosu na načela učenja i poučavanja, u nastavi Glazbene kulture razlikujemo četiri načela: psihološko, kulturno-estetsko, načelo sinkroničnosti i interkulturalnosti. Prvime se ukazuje na potrebu učenika da se kreativno izražavaju, emocionalno doživljaju i reagiraju na glazbu, drugime na važnost razvoja glazbenog ukusa i stjecanje kriterija za vrednovanje glazbe. Treće načelo usmjereno je na ideju promatranja glazbe sa svih aspekata, dok se četvrtim teži ka shvaćanju i prihvaćanju različitih kultura.

> „Iskustva učenja usmjerena su na: uspostavljanje demokratskog, kreativnog i opuštenog ozračja koje će sve učenike potaknuti na sudjelovanje u glazbenim aktivnostima, zainteresirati ih za glazbu, te pobuditi u njima osjećaj zadovoljstva; cjelovit razvoj djeteta i mlade osobe u kognitivnim, psihomotornim i afektivnim dimenzijama toga razvoja; optimalne puteve razvijanja glazbenih sposobnosti i stjecanja glazbenih znanja i vještina, pritom ne zaboravljajući da je u realizaciji svih glazbenih aktivnosti proces važniji od rezultata" (*Kurikulum*, 2019: 74).

DOMENE I AKTIVNOSTI U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Na nastavi Glazbene kulture isprepliću se tri domene, a dominacija jedne ili više domena ovisi o ciklusima i razinama. Domena A odnosi se na Slušanje i upoznavanje glazbe, domena B na Izražavanje glazbom i uz glazbu, dok se domena C odnosi na Glazbu u kontekstu (Slika 2).



Slika 2. Domene predmeta Glazbena kultura / Glazbena umjetnost
(*Kurikulum*, 2019: 9)

Polazište domene A predstavlja slušanje i upoznavanje glazbe različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova. U okviru domene A naglašeno je doživljavanje, upoznavanje, razumijevanje i vrednovanje glazbe. Domenom B učenici imaju priliku muzicirati, odnosno pjevaju, sviraju, zatim sudjeluju u glazbenim igrama i stvaralaštvu, dok je polazište domene C spoznavanje glazbe u kontekstu, što bi značilo sagledavanje glazbenog djela s namjerom uočavanja, razumijevanja i prihvaćanja različitosti i vrijednosti regionalne, nacionalne i globalne glazbene baštine.

U prvom odgojno-obrazovnom ciklusu (1. i 2. razred) upoznaju se osnovne glazbene sastavnice upravo spajanjem domene A i domene B, dok se domena C manifestira u manjem postotku, a taj je omjer karakterističan za cijelo osnovno obrazovanje. Dječjim pjesmama i brojalicama te glazbenim djelima umjetničke, tradicijske, popularne, *jazz* i filmske glazbe, učenici se uvode u svijet glazbe. Polazi se

od doživljaja glazbe i pažnja se usmjerava na glazbeno iskustvo učenika, čime započinje proces sustavnog i planiranog uvođenja učenika u glazbenu umjetnost. Drugi odgojno-obrazovni ciklus (3., 4. i 5. razred) i dalje obilježavaju domene A i B, dok se odgojno-obrazovni ishodi domene C ostvaruju u okviru domena A i B, s razlikom da se predstavlja hrvatska tradicijska glazbe u lokalnoj zajednici. Treći odgojno-obrazovni ciklus (6., 7. i 8. razred) karakterizira upoznavanje obilježja vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe različitih vrsta i epoha, dakle, proširuje se znanje učenika u stručnom kontekstu. I dalje se isprepleću domene A i B, no slušanju glazbe posvećuje se više pozornosti. Uz slušanje i izvođenje glazbe upoznaje se europska tradicijska glazba, kao i tradicijska glazba geografski udaljenijih područja/naroda/kultura.

Izvođenje glazbe u razredu podrazumijeva pjevanje i sviranje. Pjevanje je najučestalija aktivnost na nastavi glazbe, osobito u razrednoj nastavi. U predmetnoj nastavi, osim pjevanja u većoj su mjeri prisutne i ostale aktivnosti. S ciljem njegovanja glasa i razvijanja pjevačkog umijeća i kulture lijepoga pjevanja, učenike se potiče na aktivno sudjelovanje u ovoj aktivnosti. Sviranjem se također potiče aktivno sudjelovanje učenika u reprodukciji i interpretaciji jednostavnijih glazbenih djela. Za potrebe sviranja učenici usvajaju notno pismo. U skladu s interesima, sposobnostima i dobi učenika, sviranje se može realizirati tjeloglazbom, na ritamskom instrumentariju, melodijskim glazbalima, ali i pomoću računala.

Glazbene igre predstavljaju važnu glazbenu aktivnost osobito u prvom i drugom odgojno-obrazovnom ciklusu jer doprinose spajanju raznovrsnih glazbenih i izvanglazbenih aktivnosti. Područje glazbenih igara nadovezuje se u predmetnoj nastavi na aktivnost stvaralaštva. Stvaralački pristup nastavi označava, kao i kod glazbenih igara, objedinjeni pristup učenja kroz aktivnosti pjevanja, sviranja, plesa, pokreta te uporabe IKT-a samostalno ili u skupini, ali i uz pomoć izvanglazbenih elemenata kojima se utječe na kreativnost učenika i na njihov stvaralački izričaj. U trećem ciklusu poželjno je uključivati učenike u rad s računalnim programima, koristiti alate i platforme za izvođenje, skladanje, uređivanje, snimanje i improvizaciju i sl.

DOMENA A:
STANJE I PERSPEKTIVA

Domena koja je najpogodnija za umjetnički razvoj djece je slušanje glazbe, stoga ćemo ovoj domeni posvetiti veću pozornost. Slušanje i upoznavanje glazbe prisutno je u svim odgojno-obrazovnim ciklusima osnovne škole više od šezdeset godina. Usmjereno je prema izgrađivanju kriterija za vrednovanje glazbe, ali i upoznavanja glazbe u različitim kontekstima i pripada domeni A.

> „Ishodište domene A je upoznavanje glazbe pomoću audio i video zapisa, te mogući neposredni susret učenika s glazbom. Aktivnim slušanjem glazbe učenici će upoznati glazbu različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova, steći znanja

> o glazbeno-izražajnim sastavnicama i različitim razinama organizacije glazbenog djela te doživjeti, upoznati, razumjeti i naučiti vrednovati glazbu. Upoznata glazbena djela otvaraju mogućnosti traganja za novim glazbenim iskustvima" (*Kurikulum*, 2019: 11).

Domena A je prisutna u trima odgojno-obrazovnim ciklusima u osnovnoj školi. U prvom ciklusu djeca prvog razreda uvode se u svijet glazbe te do kraja drugog razreda trebaju prepoznati, razlikovati i uspoređivati te demonstrirati osnovna obilježja glazbe. U osnovne glazbene sastavnice ubrajaju se: dinamika, tempo, karakter i ugođaj, visina tona, melodija, metar/ritam i boja/izvođači. U drugom odgojno-obrazovnom ciklusu ishodi u domeni A postaju nešto složeniji. Cilj se ostvaruje postupno, a do kraja petog razreda obuhvaća izoštravanje slušnog iskustva djece. Ishodi uključuju sljedeće: upoznavanje glazbala, instrumentalnih i vokalnih skupina te pjevačkih glasova; upoznavanje osnovnih glazbenih oblika; slušno prepoznavanje i analizu različitih glazbenih obilježja. U trećem odgojno-obrazovnom ciklusu, kojim završava osnovnoškolsko obrazovanje, učenici slušajući i upoznajući glazbu trebaju usvojiti obilježja vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne glazbe; različitih izvođačkih sastava, raznih vrsta glazbe (klasične, tradicijske, popularne); glazbenih i glazbeno-scenskih vrsta; glazbeno-stilskih razdoblja; pojedinih pravaca glazbe 20. i 21. stoljeća te popularnih žanrova i stapanja različitih vrsta glazbe (eng. *crossover*). Osim slušanja glazbe u redovitoj nastavi, važno je poticati odlaske na koncerte u autentičnom okružju.

Budući da se u školama prema predmetnom kurikulumu upoznaju glazbena djela, te da učenici i učenice u svojem slobodnom vremenu, samostalno, ne dopunjavaju svoje znanje i poznavanje umjetničke glazbe, novi pristupi slušanju glazbe u školi, kao i različiti projekti koji se odnose na područje slušanja glazbe i upoznavanja glazbenih djela, od iznimne su važnosti.

U smjeru promišljanja pozicije slušanja glazbe u školi i novih strategija za slušanje glazbe i potpuniji glazbeni doživljaj osmišljen je *Spoznajno-emocionalni pristup* slušanju glazbe (Vidulin i Radica, 2017; Vidulin, Plavšić, Žauhar, 2020). Slušanje glazbe u razredu u krugu vršnjaka, uz učiteljevo vođenje i uz mogućnost rasprave o doživljajima, pobuđenim imaginacijama i zapažanjima, predstavlja pogodnu aktivnost za obogaćivanje glazbenog doživljaja, proširivanje znanja i produbljivanje interesa, čime može doprinijeti obogaćivanju opće kulture učenika i njihove kulture slušanja (Vidulin, Plavšić, Žauhar, 2020). Namjera je takvim pristupom utjecati na kulturno-umjetnički svjetonazor učenika, obnoviti repertoar slušanja u školi, ponuditi strategiju koja spaja spoznajnu i emocionalnu dimenziju slušanja glazbe te pridonosi prihvaćanju glazbenog djela. Polazište predstavlja prvobitni doživljaj glazbe i promatranje glazbenog djela od strane učenika, njegovo opažanje i razumijevanje djela preko već ranije usvojenih sastavnica, a u skladu s prethodnim iskustvom i znanjem. Uz analitičko slušanje glazbe kojim se spoznaje glazbeno djelo, važan je element i aktivnost učenika kroz pjevanje, sviranje, ples jer se na taj način učenici aktivno uključuju u glazbeni tijek. Činjenica je da se aktivnostima

poput pjevanja, sviranja, kretanja uz glazbu, koreografija, dramskih igara, multimedijalnih inserata i sličnog mogu brže i lakše doživjeti i upoznati glazbene sastavnice, razumjeti glazba, ali i emocionalno reagirati na glazbene podražaje (Vidulin, Plavšić, Žauhar, 2019; Vidulin i Plavšić, 2020). Osobito je važno da su takve aktivnosti za djecu poticajne i da se ona u takve aktivnosti rado uključuju (Austin & Vispoel, 1998; Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Johnson, 2013).

Uz slušanje glazbe često se navode i druge aktivnosti pa su neke od njih poslužile i pri oblikovanju novih modela i koncepata poput *Stage-English-Music* (Vidulin-Orbanić, 2013; Vidulin, 2015) u kojoj se glazba povezuje s učenjem engleskog jezika i dramskim odgojem te *Slušanje glazbe – skladanje* (Vidulin, 2017a), pri čemu se kao ishod slušanja glazbe potiče glazbeno stvaralaštvo učenika u vidu skladanja manjih cjelina.

Koncepcija *Stage-English-Music* (SEM) nastala je s namjerom proširivanja glazbenoga znanja i umijeća učenika te interdisciplinarnoga povezivanja glazbe s dramskom umjetnošću, engleskim i talijanskim jezikom. „SEM koncept glazbene pouke predlaže upoznavanje i razumijevanje umjetničke glazbe slušanjem i analizom glazbenih djela te pjevanjem i sviranjem, kako bi se na taj način razvila njihova (op.a. dječja) opća i glazbena kulturu. Specifičnost koja obilježava SEM koncepciju jest kreativni zanos stvaranja cjelokupne priče, koja glazbeni sadržaj povezuje s elementima drame i jezika" (Vidulin, 2015: 191).

Model *Slušanje glazbe – skladanje* temelji se na neposrednoj povezanosti slušanja glazbe i skladanja s naglaskom na glazbeno stvaralaštvo. Model se ostvaruje kroz tri razine, a to su slušanje i analiza glazbenih djela, oblikovanje sličnih glazbenih struktura i skladanje kao završna faza (Vidulin, 2017a; Vidulin, Plavšić, Žauhar, 2020). Na prvoj se razini slušanjem i analizom djela uči o glazbenim sastavnicama i upoznaje način gradnje glazbenog djela, dok se na drugoj razini otkrivaju glazbene relacije među tonovima, ritmovima i oblicima, uspoređuju i oblikuju različite ritamsko-melodijske strukture. Na trećoj razini, na osnovu poznatih modela stvaraju se slične i/ili različite melodijsko-ritamske strukture.

Osim u redovitoj nastavi, navedene metodičke strategije predstavljaju i mogućnost dodatnog bavljenja glazbom u izvannastavnim aktivnostima. Izvannastavne aktivnosti čine sastavni dio hrvatske škole u kojima učenici sudjeluju nakon nastave. Grupe se formiraju ovisno o interesu učenika za aktivnosti koje mogu imati kulturno-umjetničko, sportsko, tehničko, rekreacijsko i znanstveno obilježje. Putem njih se nastavlja odgojno-obrazovno djelovanje škole, a doprinose, kako ističu Cooper, Valentine, Nye, Lindsay (1999), razvoju djece u slobodnom vremenu. Radom u posebno formiranim grupama zadovoljava se i razvija interes učenika, stječu nova znanja i razvijaju vještine, utječe se na socijalizaciju učenika, njihovu afirmaciju i samopotvrđivanje (Pejić Papak, Vidulin, 2016). Rezultati istraživanja Broh (2002), Eccles, Barber, Stone, Hunt (2003), Gilman, Meyers, Perez (2004), kao i Marsh & Kleitman (2002) ukazuju na to da aktivno sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima utječe na postignuća učenika, ali i na zadovoljstvo školom.

Od izvannastavnih glazbenih aktivnosti koje se provode u Hrvatskoj najčešća je pjevanje u zboru, a učenici sudjeluju i u solističkom i komornom pjevanju i sviranju, plesu, skladanju, uprizorenju mjuzikla itd. (Vidulin, 2016; Vidulin, 2017b). Slušanje glazbe, iako ne figurira kao izvannastavna aktivnost, može to postati pri čemu je fokus na upoznavanju glazbenih djela, ali i posjećivanju koncerata kao dodatnom doživljaju i iskustvu (Vidulin, 2020). Na taj način može se produbiti intenzitet slušanja glazbe te utjecati na učenička iskustva.

ZAKLJUČAK

Glazbena nastava svojom primarnom materijom – glazbom, utječe na cjelovit razvoj učenika povezujući pritom pedagošku i umjetničku dimenziju odgoja i obrazovanja. Osim izvođenja glazbe u kojima učenici aktivno sudjeluju, ali pri čemu se rijetko može ostvariti umjetnička dimenzija, aktivnost koja pridonosi umjetničkom razvoju, odnosno doživljaju, razumijevanju i prihvaćanju umjetnosti u školskoj dobi može biti (ili postati) aktivnost slušanja glazbe.

Putem slušanja glazbe u interdisciplinarnom i intradisciplinarnom kontekstu učenici mogu doživjeti na dubljoj razini glazbeno djelo, bolje ga razumjeti, a time ga i prihvatiti. Na taj način stječu se znanja i razvijaju umijeća kojima se utječe na njihov cjelovit razvoj. Nadalje, osposobljavaju se za razumijevanje glazbene umjetnosti, a utječe se na njihovu kulturu slušanja. Slušanjem umjetničke glazbe na nastavi Glazbene kulture utječe se i na estetski razvoj učenika, a velika je vrijednost i u tome da se upoznavanjem takve vrste glazbe čuva povijesno-kulturna baština čovjeka.

Iako umjetnička glazba nije glazba za koju učenici pokazuju preferencije, ipak se sustavnim radom u školi stajališta učenika mogu početi mijenjati. Upravo zato, kako bi nastava glazbe bila suvremena, orijentirana na cjelovit razvoj učenika i bliža njihovim potrebama, potrebno je konstanto promišljati o iskustvenim, stručnim i znanstvenim spoznajama na području (glazbene) pedagogije i psihologije učenja. U skladu s didaktičkim i metodičkim pluralizmom valja organizirati istraživačko, projektno i individualizirano učenje te preispitivati i kreirati modele i strategije kojima će se inovirati nastavni proces.

Ne treba težiti velikim reformama i čekati pravi trenutak. Svaki mali korak u tom smjeru – veliki je korak, a učitelji su u tom procesu inovatori i promicatelji pravih humanističkih vrijednosti.

Literatura

Austin, J. R. & Vispoel, W. P. (1998). How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships among Attributional Beliefs, Self-concept and Achievement. *Psychology of Music*, 26, 26–45, https://doi.org/10.1177/0305735698261004.

Boal-Palheiros, G. M. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to Music at Home and at School. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103–118, https://doi.org/10.1017/S0265051701000213.

Boer, D., Fischer, R., Tekman, H. G., Abubakar, A., Njenga, J. & Zenger, M. (2012). Young People's Topography of Musical Functions: Personal, Social and Cultural Experiences with Music across Genders and six Societies. *International Journal of Psychology*, 47(5), 355–369.

Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why?. *Sociology of Education*, 75(1), 69–95, https://doi.org/10.2307/3090254.

Butzlaff, R. (2000). Can Music beused to Teach Reading?. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 167–178.

Chan, A. S., Ho, Y-C. & Cheung, M-C. (1998). Music Training Improves Verbal Memory. *Nature*, 396 (6707), 128, https://doi.org/10.1038/24075.

Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. J. (1999). Relationship between five After-school Activities and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 9, 369–378.

Courey, S. J., Balogh, E., Siker J. R. & Paik, J. (2012). Academic Music: Music Instruction to Engage Third-grade Students in Learning Basic Fraction Concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 81(2), 251–278. DOI 10.1007/s10649-012.9395-9.

Covay, E. & Carbonaro, W. (2010). Afterthe Bell: Participationin Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 83, 20–45, https://doi.org/10.1177/0038040709356565.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889, https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x.

Fauvel, J., Flood, R. & Wilson, R. J. (2006). *Music and Mathematics: From Pythagoras to Fractals*. Oxford: Oxford University Press.

Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.

Gilman, R., Meyers, J. & Perez, L. (2004). Structured Extracurricular Activities among Adolescents: Findings and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31–41, https://doi.org/10.1002/pits.10136.

Gruhn, W. (2002). Phases and Stages in Early Music Learning: A Longitudinal Study on the Development of Young Children Musical Potential. *Music Education Research*, 4(1), 51–71, https://doi.org/10.1080/14613800220119778.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R. & Paola, R. (2000). *Arts Educationin Secondary Schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.

Ho, B-C., Andreasen, N. C., Nopoulos, P., Arndt, S., Magnotta, V. & Flaum, M. (2003). Progressive Structural Brain Abnormalities and their Relationships to Clinical Outcome: A Longitudinal Magnetic Resonance Imaging Study Early in Schizophrenia. *Arch Gen Psychiatry*, 60, 585–594. DOI 10.1001/archpsyc.60.6.585.

Johnson, D. (2013). Creating Meaningful Music Listening Experiences with Active Music Making. Musicworks. *Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 18, 49–56.

Kalmar, M. (1982). The Effects of Music Education Based on Kodaly's Directives in Nursery School Children – From a Psychologist's Point of View. *Psychology of Music*, special issue, 63–68.

Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint Music Making Promotes Prosocial Behaviorin 4-year-old Children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364, https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004.

Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Long, M. (2014). 'I can Read Furtherand there's More Meaning while I Read': An Exploratory Study Investigating the Impact of a Rhythm-based Music Intervention on Children's Reading. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 107–124, https://doi.org/10.1177/1321103X14528453.

Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464–514.

Moreno, S. (2009). Can Music Influence Language and Cognition?. *Contemporary Music Review*, 28(3), 329–345, https://doi.org/10.1080/07494460903404410.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159(1–2), 139–158.

North, A. C., Hargreaves, D. J. & Hargreaves, J. J. (2004). Uses of Music in Everyday Life. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 41–77.

Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Rabinowitch, T-C., Cross, I. & Burnard, P. (2013). Long-term Musical Group Interaction Has a Positive Influence on Empathy in Children. *Psychology of Music*, 41, 484–498, https://doi.org/10.1177/0305735612440609.

Rauscher, F. H. & Zupan, M. A. (2000). Classroom Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-temporal Performance: A Field Experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215–228, https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00050-8.

Schellenberg, E. G. (2005). Music and Cognitive Abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317–320, https://doi.org/10.1111/j.0963-7214. 2005.00389.x.

Schellenberg, E. G. & Mankarious, M. (2012). Music Training and Emotion Comprehension in Childhood. *Emotion*, 12(5), 887–891, https://doi.org/ 10.1037/a0027971.

Schlaug, G., Norton, A. Overy, K. & Winner, E. (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. *Annals New York Academy of Sciences*, 1060, 219–230. DOI 10.1196/annals.1360.015.

Schumacher, R. (2009). Pauken mit trompeten. Lassen sich Lern strategien, lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? *Bildungsforschung Band* 32, Bundesministerium für Bildungund Forschung (BMBF).

Vidulin-Orbanić, S. (2013). *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Pula: Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju „SEM".

Vidulin, S. (2015). Korelacija umjetnosti i jezika u svrhu razvoja učenikova znanja i umijeća. U M. Petrović (ur.): *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima* (189–200). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Vidulin, S. (2016). Extracurricular Musical Activities in Primary School from the Teachers' Point of View. In M. Sedlaček (ed.): *Music Education – Terra Cognita*? (6–22). Brno: Masarykova univerzita. DOI 10.5817/cz.muni.p210-8443-2016.

Vidulin, S. (2017a). The "Listening to and Making Music" Approach in the Function of Improving Musical Understanding. *The Journal of Music Education*, 27, 145–161.

Vidulin, S. (2017b). From Students' Musicianship to their Creative Expressions. *Hudba – Integrácie – Interpretácie* (Music – Integration – Interpretation), 20(1), 221–246. DOI 10.17846/HII.2017.20.221-246.

Vidulin, S. (2018). Sviranje u redovitoj nastavi: glazbeno-pedagoške i metodičke implikacije. U A. Bosnić i N. Hukić (ur.): *Muzika u društvu* (128–144). Sarajevo: Muzikološko društvo Federacije Bosne i Hercegovine, Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu.

Vidulin, S. (2020). Music Teaching in Regular Class and Extracurricular Music Activities in Croatia: State and Perspectives. Prihvaćeno za objavljivanje u časopisu *Hungarian Educational Research Journal*.

Vidulin, S. i Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. U S. Vidulin (ur.): *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5* (55–71). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Vidulin, S. i Plavšić, M. (2020). Contribution of Cognitive-emotional Approach to Music Listening on Students' Cognitive and Emotional Experience. *Muzikološki zbornik*, 56(1), 225–241. DOI 10.4312/mz.56.1.225-241.

Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi*, 26(2), 9–32. DOI 10.21464/mo.26.2.4.

Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Muzička akademija. Rijeka: Filozofski fakultet.

Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and Social Inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803. DOI 10.3389/ fpsyg.2014.00803.

Sabina Vidulin
Juraj Dobrila University in Pula, Academy of Music in Pula, Republic of Croatia

MUSIC TEACHING AND LISTENING TO ART MUSIC IN THE FUNCTION OF STUDENTS' HOLISTIC DEVELOPMENT

Summary

Music is a part of a child's everyday life. In family and in preschool institutions, its function is different from the one in school. Music teaching influences the overall students' development, which can be seen from a pedagogical and artistic perspective. It is aimed at acquiring knowledge and developing students' skills in the field of art; it encourages aesthetic education, but also the preservation of historical and cultural heritage. The domain in which this is mostly realized is listening to music and music understanding. With the intention of bringing art music closer to children and young people, its more intense experiencing and understanding, the paper points to the necessity for an interdisciplinary and correlative relationship of music with other subjects, but also musical activities with each other. Since the author intends to indicate the importance of creating new didactical strategies for music teaching lessons, the *Stage-English-Music* concepts, the *Listening to Music-Music Making* model and the *Cognitive-emotional approach* to listening to music are briefly described. These strategies for the improvement of music listening are based on an interdisciplinary and intradisciplinary approach, depending on whether they include extracurricular activities in the work (e.g. English and drama education), or the work is carried out within musical activities such as singing, playing, or dancing with musicologically, but also humanistically oriented outcomes. Practice and research indicate that in addition to acquiring musical knowledge and developing musical skills, multimodal approaches affect students' holistic development.

Keywords: *general school, listening to music, multimodal approaches, music teaching.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.407T
УДК 371.016::78(450)
Прегледни научни чланак
стр. 407–416

Марија К. Танасковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПРИСТУП REGGIO EMILIA – МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАЦИЈЕ У ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Апстракт: Суштина васпитно-образовног процеса је управо у обезбеђивању повољних услова, као и подстицању и подржавању оптималног развоја деце. Овај процес би требало да садржи одређен редослед операција и садржаја за убрзавање и унапређење развоја, али истовремено да буде еластичан, прилагодљив и отворен у односу на дечје потребе, интересе и могућности. Предшколско васпитање и образовање представља први, најважнији корак у формирању односа према општој култури једне средине, према музици и уметности уопште. Сходно томе, важан циљ у планирању било ког музичког програма за децу јесте да се препознају њихови интереси и ставови према различитим музичким активностима.

Један од циљева Основа програма – *Године узлета*, да деца развијају диспозиције за целоживотно учење као што су отвореност, радозналост, отпорност (резилијентност), рефлексивност, истрајност, поверење у себе и позитивни лични и социјални идентитет, сличан је циљу приступа Reggio Emilia у коме се деца посматрају као активни аутори властитог развоја, тј. да ће научити све оно што је потребно да науче, у тренутку када су за то спремна. Учење је усмерено на децу, фокусирано на њихове компетенције, а не на недостатке. Приступ се заснива на идеји да свако дете има „стотину језика" за изражавање карактеристика света који га окружује. Деца се развијају и подстичу да симболично представљају идеје и осећања кроз било који од својих стотину језика (изражајних, комуникативних и когнитивних) – речи, покрета, цртежа, сликања, стваралаштва, скулптуре, игре, колажа, драмске игре, музике итд. Реџо приступ наглашава важност процеса истраживања и коришћења уметности у друштвеном окружењу. Деца стичу знања и способности да изразе своје мисли и идеје кроз стварање. Стога су у раду разматране могућности интеграције садржаја и активности из приступа Reggio Emilia у предшколско музичко васпитање и образовање, у циљу његовог унапређења.

Кључне речи: *Приступ Reggio Emilia, музичко васпитање и образовање, предшколски узраст, Основе програма – Године узлета*.

[*] zmajaaa@gmail.com

Сто, увек је сто начина слушања или дивљења љубави,
сто радости за певање и сто начина да се разуме,
сто светова да се открију, сто светова да буду измишљени
(Malaguzzi, 1998б: 2).

УВОД

Рано учење и образовање представља прву степеницу у систему васпитања и образовања. Што је оно квалитетније и шире, следећи циклуси учења и развоја детета биће снажнији и успешнији. Само ако је базирано на претпоставци да деци 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 детету, подупире га, вуче напред да ново знање изгради самостално, у богатој социјалној средини и делујући активно у богатом, уређеном и стимулативном окружењу. У савременој психологији и предшколској педагогији нарочито се високо оцењује значај раног детињства због темпа којим се одвија психички развој, као и стварања основе на којој ће се градити сва будућа својства личности. То се односи на сензомоторне вештине, способност сналажења у друштвеној средини и способност комуникације (посебно говорне), као и на низ других особина које обезбеђују успех касније у школи (Kamenov, 2008: 11). Тако се повећава развојни учинак раног васпитања и образовања, тј. поред стицања знања, успешније се формирају и различите способности деце. Образовање кроз подршку развоју свих потенцијала појединца и његовог оспособљавања за продуктиван властити и друштвени живот има функцију обезбеђивања самоактуализације појединца и остваривања континуитета људске културе и друштвеног прогреса (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*, 2018: 9). Стога би суштина васпитно-образовног процеса требало да буде управо обезбеђивање повољних услова. Овај процес требало би да садржи одређен редослед операција и садржаја за убрзавање и унапређење развоја, али истовремено да буде и еластичан, прилагодљив и отворен у односу на дечје потребе, интересе и могућности.

Музика се може сматрати најапстрактнијим видом уметности, који нуди многе могућности за размишљање, разумевање, комуникацију, те социјални и афективни развој појединца. Пружа могућност за децу и наставнике да ствари виде на другачији начин од уобичајеног (Eisner, 2002: 83). Путем музичког (уметничког) образовања подстиче се природна дечја радозналост, помаже се деци да откривају сопствене вредности и пружа им се прилика да стваралачки рукују различитим материјалима, служећи се истовремено како својим разумом, тако и својим рукама, очима и ушима (Kamenov, 2008: 71). 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). 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 (Ивановић, 2019: 526).

ГОДИНЕ УЗЛЕТА

Основе предшколског програма *Године узлета* се заснивају на теоријским поставкама социокултурне теорије, социологије детињства и постструктурализма. Њима је заједничко сагледавање детињства као по себи вредне и видљиве друштвене категорије. У разумевању детета фокус се помера са питања индивидуалног развоја на питање друштвено-културне конструкције детињства и питање положаја детета као социјалног актера у датом контексту. Дете се сагледава као богато потенцијалима, као агенс, компетентни учесник у сопственом учењу и живљењу (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*, 2018: 5–6). Програм је настао из потребе да се предшколском васпитању и образовању приступи из перспективе социјалне интеракције која може бити кључна за дечји развој. Дете је схваћено као јединствено и целовито биће са могућностима и правом да се његова јединственост препозна и уважи. Такође се посматра као активни учесник заједнице вршњака и одраслих. Има урођену мотивацију да учи и сазнаје, креативно је и биће игре. У оквиру Програма учење и развој детета се одвијају кроз процес повезивања искустава у ситуацијама када дете нешто чини и оних које су смислене. Сматра се да дете не би требало да учи кроз издвојене садржаје и активности везане за појединачне образовне области или аспекте развоја, већ би требало да сва искуства која стиче може да повеже и даље надограђује.

Неки од општих циљева програма *Године узлета* јесу да се деци омогући да развијају диспозиције за целоживотно учење (отвореност, радозналост, отпорност, рефлексивност, истрајност, поверење у себе као способног „ученика” и позитивни лични и социјални идентитет), чиме се постављају темељи развијања образовних компетенција. Такође, учешћем у различитим пројектима и активностима, деца имају прилике да упознају, истражују и преиспитују различита подручја људског сазнања и делања, различите продукте културе и начине грађења и изражавања значења. Деца активно учествују у свему што се око њих дешава и у шта су укључена, својим специфичним претходним искуством, потребама, интересовањима и склоностима. Према Програму, активно учешће подразумева право на избор и могућност утицања на догађања и ситуације у које су деца укључена (*Правилник о основама програма*, 2018: 17).

У васпитно-образовном процесу који предлажу *Године узлета* важну улогу има и простор у коме се учење и развијање дететових способности и компетенција одвија. Простор у радној соби структуиран је на различите просторне целине које омогућавају деци осећај предвидљивости и сигурности у простору – да знају где се шта налази, да могу да буду самостална, али да могу и да истражују и стварају. Најчешће просторне целине могу бити: *литерарна*, *за конструисање*, *за визуелне уметности*, *за симболичку игру*, *за осамљивање и скривање*, *за звук и покрет*.

Програм је предвидео да је за оптимални развој детета као целовите личности значајна и социјална интеракција са вршњацима, васпитачима, родитељима и окружењем. Напредак деце документује се кроз индивидуални портфолио, док се у исто време прати како се развија сам Програм.

ПРИСТУП REGGIO EMILIA

Ређо Емилија (Reggio Emilia) је град у северној Италији, у коме су васпитачи, родитељи и деца по завршетку Другог светског рата почели да раде на реконструкцији друштва и изградњи система најбољих предшколских установа и центара за децу. Под вођством директора и оснивача, Лориса Малагузија (Loris Malaguzzi, 1920–1994), систем је еволуирао од родитељског задружног покрета у образовни систем који је данас, поред Италије, проширен и у другим европским државама, у Азији, Аустралији и САД.

Приступ је заснован на теоријама Џона Дјуија, Марије Монтесори, Пијажеа, Виготског, Песталоција и Фредерика Фребела. Приступ Ређо Емилија посматра децу као активне ауторе властитог развоја. Она су компетентна и способна и развијају сопствене способности кроз интеракцију са вршњацима, подржану од стране одраслих. Малагузијева визија образовања заснованог на *односима* фокусира се на свако дете у односу на друге и тежи да активира и подржи реципрочне односе деце са другом децом, породицом, наставницима, друштвом и животном средином (Malaguzzi, 1993). Дете ствара промене у системима у којима је укључено и постаје, како Карлина Риналди наводи, произвођач културе, вредности и права (Rinaldi, 2001: 51). Дете је активан учесник у сопственом образовању. У Ређо Емилији се сматра да ће деца научити све оно што је потребно да науче, у тренутку када су за то спремна. Нису ограничена стандардима који су у традиционалним школама креирани од стране одраслих (Falter, 2018: 16). Учење је усмерено на децу, фокусирано на њихове компетенције, а не на недостатке. Приступ се заснива на идеји да свако дете има „стотину језика" за изражавање карактеристика света који га окружује (Hanna, 2014: 287). Деца се развијају и подстичу да симболично представљају идеје и осећања кроз било који од својих стотину језика (изражајних, комуникативних и когнитивних), речи, покрета, цртежа, сликања, скулптуре, игре, колажа, драмске игре, музике итд. Музика је један од значајних „језика" унутар Ређо приступа.

Малагузи је преузео идеју Грегорија Батесона (Bateson, 1982) да вишеструки нивои учења пружају најбољу врсту образовања, користећи невербална средства комуникације (нпр. визуелне уметности) као посебно вредне образовне медије. Малагузи је сматрао да традиционално образовање често није у могућности да обухвати субјективност, знатижељу и креативност деце. Такође је веровао да је Батесонова идеја „двоструког описа" веома значајна за нову визију образовања, јер комбиновање више перспектива даје много потпунију слику знања (Hanna, 2014: 289).

Реџо Емилија није формални модел као што су нпр. Валдорф и Монтесори, са дефинисаним методама, стандардима за сертификацију наставника и процесима акредитације (Edwards, 2002: 4), јер наставници-практичари настоје да задрже сензибилитет и компетенције појединаца који чине специфичну заједницу школе (Falter, 2018: 7). Радови деце су документовани и приказани како би се деца подстакла за даљи рад и истраживање, самостално бирајући свој пут учења. У Реџо школама окружење је схваћено као „трећи наставник", јер наглашава важност естетских, практичних, емоционалних и менаџерских аспеката целокупне школске средине (Malaguzzi, 1998).

Централни аспект Малагузијевог пројекта предшколског образовања и Реџо Емилија приступа јесте атеље, први пут основан 1963. године. Малагузи је веровао да ће атеље постати мултимодална лабораторија за когнитивно, емоционално и маштовито изражавање деце. Сматрао је да је већина школа застарела и да им је потребна реформа, те ће атеље бити место за експериментисање са новим алатима за размишљање (Hanna, 2014: 289). Атеље никада није био замишљен да буде „уметнички" студио у коме деца уче уметничке вештине да би касније постала професионалци. Уместо тога, деца истражују и комуницирају са материјалима у неформалном друштвеном окружењу. Деца се подстичу да доживљавају уметност на природан начин, користећи уметничке материјале док спонтано комуницирају са другом децом и одраслима на угодан начин. Приступ Реџо Емилија наглашава важност процеса истраживања и коришћења уметности у друштвеном окружењу. Деца стичу знања и способности да изразе своје мисли и идеје кроз стварање. Основна сврха атељеа је да се омогући деци да развију невербални језик користећи вишеструке облике медија, укључујући музику и извођачку уметност. Она се оспособљавају да поделе своја знања и осећања кроз вештине и методе које уче у уметничком атељеу (Hanna, 2014: 290).

Важну улогу у реализацији активности у оквиру Реџо приступа има атељериста – стручњак из области уметности, али и наставник, организатор, тумач и сарадник са другим наставницима, децом, родитељима и заједницом. Ради и као истраживач и онај који помаже у процесу учења. Ангажује децу у раду са висококвалитетним материјалима, често у атељеу (студију), али и у школи или на терену. Он води и прати уметничко истраживање деце, али их не подучава уметности. Помаже осталим наставницима да схвате како деца измишљају аутономна средства изражајне слободе, когнитивне слободе, симболичке

слободе и путева комуникације (Falter, 2018: 8–9). Са друге стране, наставници организују окружење богато могућностима и подстицајима који позивају децу да истражују и решавају проблеме, често у малим групама, где се сарадња и дискусија пријатно прате. Наставници такође прате рад и напредак деце.

У школама које прате филозофију Реџо Емилија, деца се охрабрују да се изразе кроз многе и различите облике симбола или стотину језика.

МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂЕЊА ПРЕДШКОЛСКОГ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Животни ставови, ниво укључености и успех у музичком учењу повезани су са првим музичким искуствима. Сходно томе, важан циљ у планирању било ког музичког програма за децу јесте да се препознају њихова интересовања и ставови према различитим музичким активностима (Temmerman, 2000: 51). Потребно је обезбедити различита и квалитетна музичка искуства, повезати их са основним активностима детета и обезбедити оптималне услове за експлорацију свих врста звучних података. Деца би требало да добију најразноврсније могућности за слушање и интерпретирање звукова у виду целовитог израза – телом, гласом, употребом инструмената. Једино такви услови омогућиће трансфер превербалног разумевања и стицање вештина неопходних за даљи когнитивни, афективни и музички развој. Дете најбоље учи у атмосфери истраживања коју одликује равнотежа између слободе и контроле. Стога је важно структурирати музичка искуства тако да их дете асимилује примерено могућностима развојне фазе у којој се налази, суочавајући се са музичким проблемима који ће омогућити достизање оптималног нивоа развоја (Mirković-Radoš, 1996: 271). Управо у приступу Реџо Емилија, деца се охрабрују да се изразе кроз многе различите облике симбола или стотину језика.

Филозофија приступа Реџо Емилија слична је концепцији предшколског програма *Године узлета* (Табела 1) у погледу схватања детета и приступу дечјем образовању и васпитању, циљевима, улози наставника и средине итд. Међутим, у *Правилнику о основама програма* не види се јасно улога музичке уметности у васпитању и образовању предшколске деце. Ту је приступ Реџо Емилија конкретнији. Наставници и деца који раде по принципима инспирисаним приступом Реџо Емилија су упознати са употребом уметности. Комбиновањем уметности и музике може се изградити „учење целокупног ума” кроз сложене везе друштвених, емоционалних и културних значења (Nelson & Zobairi, 1999: 85). Са друге стране, музичко разумевање може се унапредити и подстицати употребом визуелних форми. Слике могу представљати звуке или нпр. музичке гестове (Louge, Robie, Brown, Waite, 2009: 10). Наставници који су већ упознати са уметничким материјалима и процесима имају унапред успостављен ментални оквир у уметничком изражавању који се може проширити и на музичку уметност.

Табела 1. Карактеристике програма
Године узлета и приступа Reggio Emilia

област	*Године узлета*	*Reggio Emilia*
полазишта	– социокултурна теорија; – социологија детињства; – постструктурализам.	– теорије Џ. Дјуија, М. Монтесори, Ж. Пијажеа, Л. С. Виготског, Песталоција и Ф. Фребела.
приступ	– једнаке могућности за учење и развој; – усмереност на дугорочне циљеве; – интегрисан приступ; – континуитет у образовању.	– развијање невербалног језика комуникације и изражавања; – интегрисан приступ; – значај уметности у образовању.
вредности	– демократске.	– демократске.
дете	– јединствено и целовито биће; – поседује потенцијале; – активни учесник заједнице; – посвећено учењу; – креативно; – биће игре.	– јединствено и целовито биће; – поседује потенцијале; – активни аутор властитог учења и развоја; – креативно; – биће игре.
простор	– вртић; – различите просторне целине.	– атеље; – различите просторне целине; – деца истражују и комуницирају са материјалима.
улога наставника	– подржава и подстиче целокупни развој детета.	– обликује окружење; – подстиче децу на активност; – подстиче креативност деце.
приступ учењу	– пројектни.	– пројектни.
курикулум	– Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања.	– хаотичан, стално се развија, отворен; – базира се на питањима деце и прати њихове потребе.
знања и вештине	– друштвено конструисани и увек динамични.	– друштвено конструисани и увек динамични.
социјална интеракција	– веома битна за развој детета; – са вршњацима, заједницом, породицом, васпитачем.	– спонтана интеракција; – са вршњацима, заједницом, породицом, васпитачем.
документација	– индивидуални портфолио.	– индивидуални портфолио.

У музичком атељеу наставник прати развој музичких способности деце, заједно са њима учи и, изнад свега, подстиче их да истражују и стварају музику сопственим телом, на традиционалним и нетрадиционалним инструментима. Истовремено, од деце тражи да разговарају о музичким искуствима. Тиме подржава развој њиховог „музичког језика". Како Јанко наводи, када деца истражују и стварају у музичком атељеу, апстрактна природа музике подстиче их да представљају своје разумевање на начин који се значајно разликује од уобичајених метода које су им доступне – она се баве језиком музике (Yanko, 2019: 272). Када деца стварају музику у атељеу, на њихову интерпретацију не утичу само развојне карактеристике, већ и материјали који се налазе у атељеу. Док се баве инструментима и материјалима у музичком атељеу, користе јединствене представе као средство за обликовање сопственог разумевања света око себе. Томлинсон (Tomlinson, 2013) сматра да се музика у Реџо приступу може посматрати као начин изражавања знања, при чему се ангажовање детета у стварању музике тумачи као један од семиотичких процеса за стварање значења, што доводи до закључка да је један од циљева Реџо приступа да се деца оспособе да пређу са нивоа стварања симбола на ниво измишљања (усвајања) језика музике (Yanko, 2019: 279). Баш као што су речи и реченице кључне за смислено изражавање на говорном језику, разумевање основних музичких елемената (мелодија, ритам, звучна боја, динамика, темпо, текстура, фразе, хармонија) пружа суштинске градивне елементе неопходне за децу да се музички изразе. Музика такође укључује покрет и драму. Тело природно реагује на музику кретањем и зато што музика често прича причу – постоји јак', драматични аспект игре и музике и многих музичких искустава. С обзиром да је музика афективна уметничка форма, посебно је драгоцена за изражавање емоција и расположења.

ЗАКЉУЧАК

Будући да је филозофија приступа Реџо Емилија да се развоју, васпитању и образовању деце предшколског узраста приступа интердисциплинарно – кроз интеграцију различитих уметности, садржаја и материјала, путем истраживања датих материјала и садржаја, али и сопственог тела и могућности, кроз континуирано подстицање детета и праћење његовог напретка, коришћење могућности овог приступа у музичком васпитању и образовању на предшколском узрасту може бити веома успешно. Како Грин наводи, када дете запажа и чује више, залази у непознато. Стога је потребно да се васпитачи залажу за нове начине избора и акције у којима ће дете моћи да добије осећај за нове почетке и моћи да преузме иницијативу у мноштву могућности (Greene, 1995: 123). Пред децом су бескрајне могућности за развој. Развијају способност да комбинују елементе из области музике, ликовних уметности, покрета, игре у нешто потпуно јединствено. Постају креативна и слободна да свој (музички) језик усавршавају.

Литература

Андре, Л. (2009). *Педагогија музичког конструкта*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, 4(1), 1–14.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind.* New Haven, CT: Yale University Press.

Ивановић, М. (2019). Интеграција Орфовог приступа у савремено основношколско музичко образовање. У С. Маринковић и Ј. Стаматовић (ур.), *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, рад штампан у целини, 25. октобар 2019, Ужице (525–538). Ужице: Педагошки факултет.

Kamenov, E. (2008). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Logue, M., Robie, M., Brown, M. & Waite, K. (2009). Read my dance: Promoting early writing through dance. *Childhood Education*, 85(4), 216–222.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.

Malaguzzi, L. (1998a). History, ideas, and basic philosophy. In C. P. Edwards, L. Gandani & G. Forman (eds.): *The one hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (49–97). Westport, CT: Ablex Publishing.

Malaguzzi, L. (1998б). No way. The hundred is there. In C. P. Edwards, L. Gandini & G. Forman (eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2nd ed.) (2–3). Greenwich, CT: Ablex.

Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Nelson, J. & Zobairi, N. (1999). Multiple literacies: The whole mind at work. *International Journal of Early Childhood*, 31(2), 82–90.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 27/2018.

Rinaldi, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In L. Gandini & C. Edwards (eds.): *Bambini: The Italian approach to infant – toddler care* (49–54). New York: Teachers College Press.

Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17, 51–60.

Tomlinson, M. M. (2013). Literacy and music in early childhood: Multimodal learning and design. *SAGE Open*, 3(3), 1–10.

Falter, H. E. (2018). *An Examination of Elementary General Music Teaching Practices for Congruence with the Reggio Emilia Approach*. Music Graduate Theses & Dissertations. Retrieved May 12, 2019 from the World Wide Web https://scholar.colorado.edu/musi_gradetds/7.

Hanna, W. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 287–294.

Yanko, M. (2019). Learners' Identity Through Soundscape Composition: Extending the Pedagogies of Loris Malaguzzi With Music Pedagogy. *LEARNing Landscapes*, Spring 2019, Vol. 12, 271–284.

Marija K. Tanasković
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

REGGIO EMILIA APPROACH – THE POSSIBILITY OF INTEGRATION IN PRESCHOOL MUSIC EDUCATION

Summary

The essence of the educational process is precisely in providing favorable conditions, as well as encouraging and supporting the optimal development of children. It should contain a certain sequence of operations and contents to accelerate and enhance development, but at the same time to be flexible, adaptable and open to children's needs, interests and opportunities. Preschool education is the first, the most important step in forming a relationship to the general culture of an environment, to music and art in general. Accordingly, an important goal in planning any music program for children is to recognize their interests and attitudes toward different musical activities.

One of the goals of Basis of the Program – Years of Ascent, for children to develop dispositions for lifelong learning such as openness, curiosity, resilience, reflexivity, perseverance, self-confidence and a positive personal and social identity, is similar to the goal of Reggio Emilia's approach in which children are viewed as active authors of their own development, i.e. that they will learn everything they need to learn, at the moment they are ready for it. Learning is focused on children – on their competencies, not on their shortcomings. The approach is based on the idea that each child has "a hundred languages" to express the characteristics of the world around him/her. Children are developing and are encouraged to symbolically represent ideas and feelings through any of their hundred languages (expressive, communicative and cognitive), words, movements, drawings, painting, creativity, sculpture, play, collage, drama, music, etc.Approach Reggio Emilia emphasizes the importance of the process of researching and using art in the social environment. Children acquire knowledge and abilities to express their thoughts and ideas through creation. Therefore, the paper discusses the possibility of integration of contents and activities from the Reggio Emilia approach in preschool music education, with aim to improve it.

Keywords: *Reggio Emilia approach, music education, preschool age, Basics of the program – Years of Ascent.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.417M
УДК 069:004]:316.77
Стручни чланак
стр. 417–430

Александар Ј. Митровић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ВИРТУЕЛНИ МУЗЕЈ УМЕТНОСТИ КАО ОБРАЗОВНИ САДРЖАЈ ИКТ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ (ТЕОРИЈСКИ АСПЕКТ)

Апстракт: Образовни циљ наставе ликовне културе јесте усвајање визуелне писмености и ликовне изражајности. Учење уз помоћ информационо-комуникационих технологија (ИКТ) подразумева коришћење дигиталних уређаја у циљу делотворног и креативног проширивања знања. Продукција електронског образовног материјала свакодневно се повећава и, захваљујући интернет мрежи, доступна је скоро на свим ИКТ уређајима. У овом раду представљени су виртуелни музеји као едукативни садржаји ИКТ у настави ликовне културе, као и њихов начин примене у настави. Садржаји које презентују виртуелни музеји пружају интерактивну и неинтерактивну методу учења и истраживања. Интерактивни едукативни садржаји виртуелних музеја често су у виду едукативних апликација или веб-страница које се могу налазити на ИКТ и имају тачно замишљене образовне циљеве. Савремени приступ и употреба ИКТ у настави ликовне културе пружа нове могућности учења које се фокусирају на естетски доживљај и теоријски аспект ликовног садржаја. Имајући у виду да је за усвајање сликовног садржаја потребно мање времена него за усвајање вербалног садржаја, данашњи приступ у ликовном образовању подразумева коришћење ИКТ.

Кључне речи: *виртуелни музеј, ИКТ у настави ликовне културе, е-учење, визуализација.*

УВОД

Посматрајући савремени свет, јасно се може приметити дубок утицај технолошког развоја на све аспекте образовног система. Образовање подједнако реагује на технолошки развој као и на научни, социјални, економски, политички раст и развој. Развој интернета омогућио је даљински приступ учењу и образовним материјалима, као и несметану комуникацију између ученика и наставника без обзира где се налазе. Самим тим, у оквиру образовања које се

[*] mitrovicart@gmail.com

успоставља путем интернета и коришћењем ИКТ (енгл. *Information Comunication Technology – ICT*) у настави, настају термини попут *е-учење* и *м-учење.*

Е-учење или електронско учење (енгл. electronic learning) је врста електронски подржаног образовања, тачније увођење информационо-комуникационих технологија у образовни процес. Како Хузјак наводи (2010: 12) „Е" термин треба схватити шире. „Е" у е-учење означава „eletronic" (електронско), па се поред употребе рачунара подразумева и шира периферија ИКТ уређаја, као што су пројектор, CD-ROM, DVD-ROM, мобилни телефон, iPad, таблет. Интернет заузима посебно место у е-учењу као мултимедијално средство за комуникацију на даљину. Хеџ и Хејвард (Hedge, Hayward) е-учење конкретније дефинишу као иновативан приступ за испоруку електронски посредованог, добро дизајнираног и интерактивног окружења за учење, оријентисаног на студенте, било где и било када, коришћењем интернет и дигиталних технологија у комбинацији са принципима инструктивног дизајна (Hedge & Hayward 2004, према: Arreytambe, Kiemute, Mohamed 2013). Увођењем е-учења у наставу, трилогија „наставник–ученик–табла" доживела је прекретницу попут „пре и после интернета" (Usal & Şirin, 2015). Мобилне технологије које су у развијеним земљама радикално утицале на процес учења у образовању такође су брзо утицале и на образовање. За м-учење (енгл. *mobile learning*) се поред мобилних телефона користе и други мањи преносиви уређаји, попут таблета који могу бити повезани на *WAP* стандард (*Wireless Aplication Protocol*). Иако је њихова употреба у почетку била ограничена, паралелно са развојем технологије интернета и мобилних телефона, м-учење је постало раширено. Главни циљ мобилних технологија је пружање флексибилности и могућности приступа образовном материјалу ученицима у било које време и на сваком месту. Данас нова генерација телефона званих паметни телефони (*smartphone*) и 4G i 5G интернет технологија пружају њиховим корисницима једноставан и брз приступ интернет садржајима.

Предности е-учења и м-учења одговарају и ликовнном образовању, па се тако, уз помоћ апликација или претраживача који се налазе на ИКТ уређајима, може приступити различитим уметничким делима и уметницима, као и многобројним образовно-ликовним садржајима независно од времена и места.

ОБРАЗОВНА УЛОГА МУЗЕЈА

Истражујући историју музејског образовања од 1790-их до 1990-их Хопер-Гринхил (1994) и наводи да је музеј Лувр 1792. године покренуо први јавни музеј како би подучавао Французе. Након отварања музеја Викторије и Алберта у Британији 1850-их, музеји су постали институције за јавно образовање и учење, па су самим тим добили едукативну улогу (Hooper-Greenhill, 1994: 258). Крајем деветнаестог века образовна улога музеја постала је формализована захваљујући употреби у школском образовању.

У савременом друштву музеји обогаћују образовни процес излажући деци и публици историју на позитиван начин – они помажу нашим будућим генерацијама да разумеју и цене историју и културу. Музеји поседују материјале и информације које могу и треба да се употребе у обогаћивању и унапређењу школског програма у различитим дисциплинама (Rotimi-Williams, 2018). Данас се посетиоцима пружају могућности да учествују у многим музејским активностима. Они, на пример, могу учествовати у археолошким ископавањима, кретати се веб-локацијама и користити нове дигиталне уређаје за преглед или додавање нових информација објектима. Прикупљање публикација, фотографисање са експонатима, као и куповина сувенира из музејске продавнице могу се сматрати знаковима интересовања за изложбу. У том смислу, под термином *учење* не подразумева се само учење нових чињеница или вештина, већ и формирање идентитета и представљање сопства (Insulander & Selander 2010).

Према статуту Међународног савета музеја:

> „*Музеј је непрофитна, стална установа у служби друштва и његовог развоја, отворена за јавност која прикупља, чува, истражује, комуницира и излаже материјално и нематеријално наслеђе човечанства и његове околине у сврху образовања, проучавања и уживања*" (ICOM – Internacional Council of Museums – члан 3, одељак 1, 2007).

Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу (*UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) је 2015. године усвојила дефиницију ICOM-а у својој Препоруци о заштити и унапређењу музеја и збирки (прва после 1960. године), а усвајањем од стране свих 195 држава чланица (UNESCO 2015), улога ICOM-ове дефиниције добила је на значају (Brown & Mairesse, 2018).

Намене музеја варирају од институције до институције. Иако већина музеја не дозвољава физички контакт са припадајућим артефактима, постоје неки који су интерактивни и подстичу практичнији приступ (Rotimi-Williams, 2018). Артефакти се ретко могу видети тамо где су пронађени јер се приказују тамо где су посетиоци, а не у њиховом природном окружењу. Изложбене поставке су обично пасивне; посетиоци их могу видети, али не могу имати физичког додира са њима. Пасивне поставке у музејима нису довољно узбудљиве ученицима јер они желе директно да истраже различите могућности експоната, што у већини музеја није дозвољено. Седамдесетих година прошлог века музеј науке и технологије у Отави (*Canada Science and Technology Museum*) фаворизовао је образовање због очувања својих предмета. Приказали су предмете као и њихове функције. Један изложбени простор састојао се од старе штампарије коју је члан музејског особља користио и заједно са посетиоцима креирао музејске меморабилије.

У настави ликовне културе у млађем школском узрасту стављен је већи нагласак на ликовно изражавање, док је мања пажња усмерена на визуелно опажање уметничког дела. Селаковић указује на то да је образовна моћ музеја потврђена значајним стицањем знања и искуства које се постиже у њима. У интеракцији са уметничким делом или артефактом деца личним методама учења стичу стварно знање засновано на разумевању и искуству. Приликом посматрања музејских експоната „нагласак је на учењу из слике, откривању знакова и покушају да се из тога изведе смисао у сопственом духу" (Селаковић, 2012: 251). Подстицањем ученика да посматрају и реагују на уметничко дело или музејски артефакт утиче се на когнитивни, ефективни и психомоторни развој детета (Селаковић, 2012).

Неизбежно је да људи физички посећују музеје како би стекли искуства из прве руке. За већину, учење кроз предмете – артефакте представља директан начин да апсорбују знање и стекну искрена осећања. Међутим, то није једини начин. Веб странице музеја уметности могу да омогуће посетиоцима на мрежи широке и дубље информације коришћењем мултимедијалних, интерактивних и других образовних могућности. Овакав развој користи не само ученицима, већ и наставницима у целом образовном систему, и подршка је учењу на глобалном нивоу (Liu, 2006).

ВИРТУЕЛНИ МУЗЕЈ

Повећавањем броја артефаката нови и стари музеји уметности имају потешкоће у обезбеђивању архиве, складиштењу и излагању, што може довести до тога да одређени експонати никада не буду изложени. Појавом интернета и WWW-а (*World Wide Web*), велики део физички неизложеног материјала као и изложени материјали постали су доступни у виду виртуелних експоната објављених на веб-страницама музеја. Самим тим долази до новог поимања музеја, чиме је укључена и потреба да се музеј ослободи од традиционалног и ограниченог простора и учини доступним широј јавности. Дигитализација музеја уметности је задатак којем су последњих година усмерени многи напори, како од самих музејских институција тако и од културних удружења, истраживача и влада. Пројекти који се односе на технолошку информатизацију података покренути су са циљем очувања културне баштине, омогућавања њене обнове и пружања образовних ресурса.

Музеји су данас присутни у дигиталном свету јер су веб-локације постале важна одредишта за истраживање колекција, учење о музејским активностима и изложбама. Многи музеји нуде виртуелне туре путем интернета. Нови медији поред виртуелног представљања физичких музеја такође увелико проширују подручје схватања музеја као институције. Према Велтману појам *виртуелни музеј* може имати два изузетно различита значења. Прво се односи на дигитални музеј, који означава електронску копију збирке

која физички постоји. Друго значење усредсређено је на појам имагинарни музеј (un musée imaginaire) који се налази само у виртуелном простору и није осмишљен по узору на физички постојећи музеј (Veltman, 2001). Концепт виртуелног музеја може се мешати са другим деноминацијама, као што су: електронски музеј, дигитални музеј, онлајн (*online*) музеј, хипермедијски музеј, мета-музеј, веб-музеј и музеј сајбер-простора (Schveinbenz, 1998: 189).

На интернет страници *Virtual Museum Transnational Network* (http://www.v-must.net/) налази се категоризација (енг. *Categories and Types of Virtual Museum*, јун 2011) виртуелних музеја, па се приликом отварања странице садржине *Виртуелни музеји* (*Virtual Museums)*, а потом Категорије (*Categories*) добија категоричка подела музеја:

- *Према садржају који пружају*: археолошки, уметнички, етнографски, историјски, природни, технолошки.

- *Према интеракционој технологији*: интерактивни (музеји код којих је интеракција заснована на технолошком уређају или природном систему интеракције на основу геста или говора) и не-интерактивни виртуелни музеји.

- *Према времену трајања* (односи се на временску доступност музеја): трајни, привремени, повремени.

- *Према стилу комуникације*: начин преноса информација драматизацијом, нарацијом, излагањем.

- *Према нивоу урањања у виртуелни свет поставке (имерзија)*: имерзивни и неимерзивни.

- *Према формату*: дистрибуирани (који поседују online и offline апликације на мобилним уређајима) и не-дистрибуирани (односи се на апликације које се користе у стварном виртуелном простору).

- *Према намени*: едукативни (апликације са добро дефинисаним образовним циљевима; често се користи у формалним образовним окружењима), забавно-едукативни (односи се на апликације које користе игру за преношење одређених информација, покретање и подстицање учења), у сврху унапређења искуства посетилаца (апликације које се користе приликом физичке посете музеју и пружају додатне или комплементарне информације), забавни (апликације осмишљене за забаву корисника; одржавају неформални процес учења), промотивни (оријентисани на рекламирање и промовисање одређеног културног наслеђа), истраживачки (апликације намењене подршци и унапређењу истраживања у области културне баштине).

- **Према одрживости**: обновљиви, делимично обновљиви, необновљиви.

Коришћењем интернет страница музеја концепт виртуелног музеја сужава се на модел музеја постојећег искључиво у сајбер-простору који је створен помоћу рачунарских технологија. Виртуелни музеј репродукује неке

аспекте стварног музеја, укључујући публикације, изложбе, аудио и видео вођење кроз иложбену поставку, куповину сувенира. По правилу, виртуелни музеј се одликује могућношћу интеракције и пружањем повратних информација од стране посетилаца веб-странице, обимним репродукцијама музејских експоната, присуством тродимензионалних виртуелних изложби, што посетиоцу омогућава виртуелно путовање кроз изложбе и прилагођавање личним потребама (Panina et al., 2013).

Bowen, Bennet, Johnson (1998) на основу својих истраживања сумирају неколико разлога због којих музеји треба да користе интернет, а то су:

- Одржавање присуства на интернету пружа потенцијал за светску јавност. Интернет нуди брзу и практичну комуникацију са јавношћу.

- Виртуелне изложбе могу пратити излагања у реалном времену. Виртуелне изложбе омогућавају приступ материјалу који иначе није доступан.

- Интернет нуди алтернативан, јефтин и комплементаран облик пружања информација и самим тим привлачи потенцијалне посетиоце.

- Интернет нуди даљински приступ научном истраживању колекција у мрежним базама података.

Иако виртуелни музеји не могу заменити искуство оригиналних и физички присутних атртефаката у музејима, они, према Велтману (2001), имају најмање дванаест важних функција, па тако виртуелни музеј:

1. Стимулише особе да пажљивије погледају оригинале у физичким музејима.
2. Укључује друге сензорне ефекте попут звука, додира или чак мириса који би обично били неприкладни у јавном физичком музеју.
3. Усмерава посетиоце да брже пронађу слике.
4. Повећава свест о осталим радовима у колекцији.
5. Контекстуализује објекте.
6. Визуализује коришћене технике (перспективе, киароскуро и друге).
7. Омогућује виртуелне рестаурације и реконструкције слика и локација.
8. Уједињује предмете у измишљеном простору, који се физички не може спојити.
9. Обезбеђује виртуелну историју изложби.
10. Наводи историју музеја.
11. Приказује колекције на удаљеним локацијама.
12. Показује сајтове који нису отворени за јавност.

Последњих година 3D и виртуална стварност појавиле су се као методе за визуелизацију дигиталних артефаката музеја у различитом контексту, а нарочито путем интернета. Музеји уметности као одговор на променљиве захтеве корисника, у кораку са развојем технологије, мењају свој начин представљања података јавности о својим културним артефактима. Изложбе савремене културне баштине постају савремена мултимедијална истраживања. Главни фактор за то је дигитално умрежавање, као и раширено коришћење мобилних уређаја и интернета који омогућавају да се музеји и изложбе представе и промовишу у дигиталном свету. Дигитални артефакти или културалобјекти могу се представити у виртуелном музеју и прегледати у облицима који кориснику нуде вишеструки степен слободе и истраживања. Виртуелни музеји уметности нуде нове облике презентације и интеракције мимо пасивног прегледа експоната. Презентација артефакта може бити допуњена општим и сродним информацијама, причама и хипервезама представљеним путем текста, нарације, анимације или видео записа.

Хофертов CD-ROM, као један од најранијих експеримената виртуелних музеја под називом *Виртуелни музеј Екик Хоферта* (eng. *Virtual Museum By Eric Hofert*) јесте интерактиван виртуелни музеј где се у сајбер простору посетиоци могу слободно кретати из просторије у просторију и детаљно истраживати експонате (Veltman, 2001). Британска национална галерија у Лондону је 1994. године осмислила микро галерију, у којој су били приказани сви експонати. По угледу на Британску националну галерију дигитализацији и виртуелним турама приступили су многи музеји, попут Националне галерије САД (Вашингтон) и Ријк музеј (Амстердам).

ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ ВИРТУЕЛНОГ МУЗЕЈА УМЕТНОСТИ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Током реализације наставе ликовне културе пожељно је применити виртуелни музеј уметности који садржи образовни материјал прилагођен настави ликовне културе. Таква врста музеја на својим интернет страницама има аудио-визуелно вођење кроз изложбену поставку, виртуелну шетњу, квалитетан приказ репродукција, могућност приказивања детаља, као и истраживање едукативног садржаја кроз игру. Како Кастл наводи, оваквим наставним процесом ученицима је омогућено: слободно истраживање, размена искустава са другима и комуникација са онлајн садржајима, широк спектар активних приступа учењу које повезују са сопственим знањем и искуством (Castle, 2004).

Посета виртуелних музеја уметности посебно је погодна за реализацију наставе ликовне културе у школама које се налазе у сеоским срединама и срединама које у свом ближем окружењу немају могућност физичке посете музеју под условом да имају ИКТ и интернет подршку, а ученици и наставници знање

неопходно за њихово коришћење. Квалитетним интерактивним образовним садржајима виртуелни музеји пружају ефикаснији приступ учењу, па тако ученици и наставници посетом виртуелних музеја, анализирањем и проучавањем образовних садржаја који се налазе у уџбеницима могу продуктивно реализовати наставу ликовне културе. Наставнику се пружа могућност да у оквиру једне наставне јединице предложи више садржаја које ученици сходно својим интересовањима могу да одаберу.

Лувр

Виртуелном посетом музеја Лувр (*Louvre*) ученици могу истраживати богат ликовни садржај и неке од ликовних дела чије се репродукције налазе у уџбеницима наставе ликовне културе.

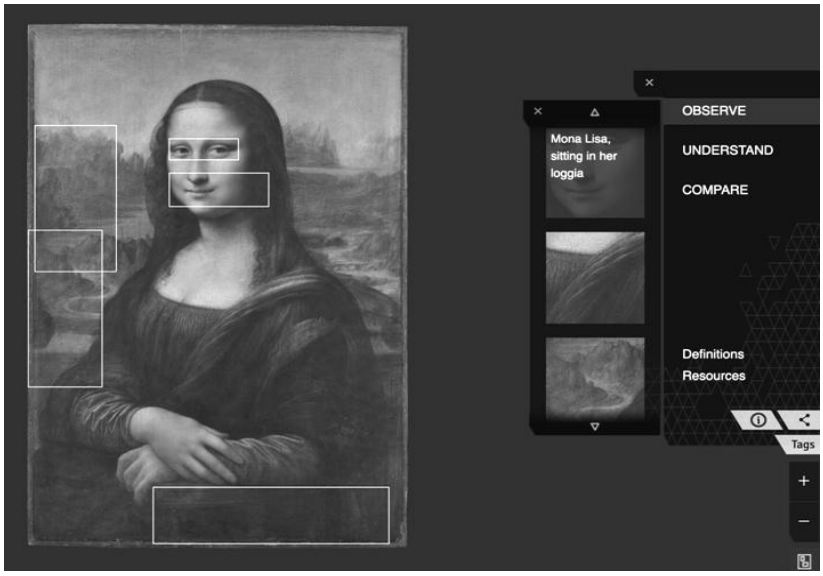
На веб страници музеја (https://www.louvre.fr) налази се едукативна рубрика под називом *Learning about Art*, где се може одабрати пет понуђених модула:

- *A Closer Look*
- *Tales of the Museum*
- *Through Children's Eyes*
- *Past exhibition*
- *The Elements of Art.*

Један од примера је модул *A Closer Look*, у чијој понуди има тринаест уметничких дела која се могу истраживати. Слика Мона Лиза (*Mona Lisa*) једно је од понуђених уметничких дела у модулу. Кликом на репродукцију истраживање започиње кратким видеом који репродукцију приказује од детаља, ка њеном положају у простору музеја где се репродукција и налази. Након кратког видеа репродукцију је слободним избором кадра могуће увеличати. Уз помоћ једноставних смерница које се налазе на интернет страници музеја, ученици могу самостално истраживати дело.

Са десне стране репродукције која је отворена у модулу *A Closer Look* налазе се три поља истраживања саме слике:

- Observe
- Understand
- *Compare.*



Слика 1. Приказ поља Mona Lisasitting in her loggia у оквиру модула Observe

Приступом на сваки од модула можемо детаљно истражити дело. Модул *Observe* (Слика 1) истраживање продубљује у пољима: *Mona Lisasitting in her loggia, Bourgeois attributes, A natural landscape, 500 years of age, A collection piece, A fine wood panel*. Одабиром понуђених поља истраживања, на репродукцији се појављују прозори у виду заокружених поља која се односе на детаље репродукције, па тако приступом на њих можемо добити информације о столици на којој Мона Лиза седи, елементима приказаним на пејзажу, погледу и осмеху Мона Лизе, о детаљима на хаљини и начину на који је приказана. Поље *Understand* пружа нам низ видео презентација историјских података о настанку дела, као и развојни пут аутора дела, док се *Compare* односи на поређење оригиналне репродукције са научним анализама, копијама и осталим варијацијама приказа Мона Лизе.

MET

Музеј уметности MET (енгл. *The Metropolitan Museum of Art*), који се налази у Сједињеним Америчким Државама, поседује једну од највећих светских колекција ликовних уметности. На својој интернет страници (https://www.metmuseum.org) нуди едукативни материјал за ученике основних и средњих школа, као и збирку дигитализованог едукативног материјала за наставнике. Рубрика *Learn* на интернет страници музеја садржи неколико едукативних модула намењених деци млађег и старијег узраста, студентима, као и

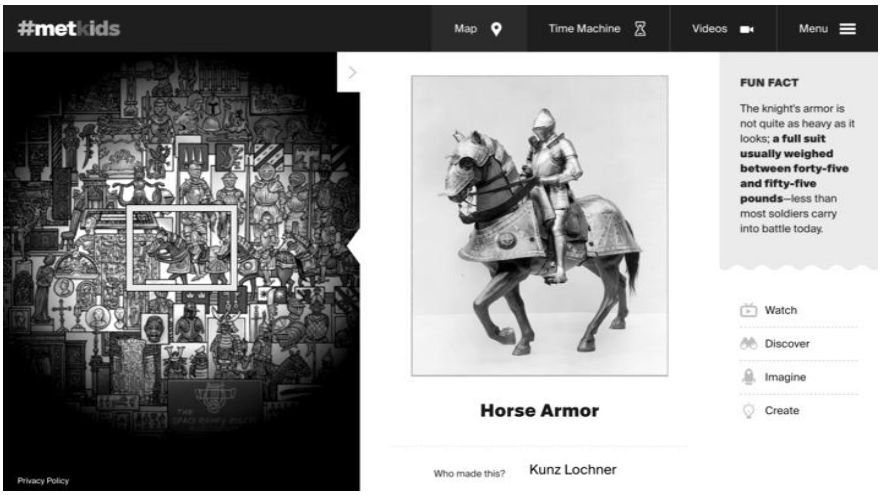
наставницима. Један од модула је *Educator* који наставницима пружа јасан приказ тема и материјала класификованих према узрасту, па се тако у одвојеним пољима могу пронаћи примери прилагођени ученицима основних и средњих школа, као и студентима.

У виртуелном музеју MET налази се интерактивни едукативни модул *Metkids* (https://www.metmuseum.org/art/online-features/metkids/) који је намењен деци тако да могу истраживати путем интерактивне анимиране мапе (Слика 2) или помоћу виртуелне временске машине.

Одабиром црвеног или жутог круга, који се налазе на интерактивној мапи, отвара се искачући прозор који пружа информације о одабраном артефакту, као што су (Слика 2):

- Фотографија артефакта.
- Општи подаци о артефакту (име аутора, година настанка, место настанка, материјал...).
- Видео (деца постављају питања у вези с артефактом, док одговоре дају кустоси и историчари уметности).
- Истраживања.
- Предлог креирања артефакта.

Попуњавањем поља историјског периода, географског порекла и мотива, и кликом на дугме *Push*, које је представљено у виду анимације као и уз пратеће звучне и визуелне ефекте, виртуелна временска машина нас на основу изабраних појмова води до приказа артефаката.



Слика 2. Приказ интерактивне анимиране мапе (Map) у оквиру едукативног модула Metkids

Виминациум

Приликом реализације наставних јединица које се баве археологијом, арехеолошким локалитетима и културном баштином, ученици виртуелно могу посетити Археолошки парк Виминациум који је једно од најважнијих археолошких налазишта у Србији. На веб-страници (http://viminacium.org.rs/) налази се виртуелни едукативни модул *Viminacium virtualtour.*

Viminacium virtualtour или *3D Viminacium* је едукативна виртуелна тура која путем водича и истраживача виртуелно води посетиоце кроз археолошко налазиште. Виртуелним локалитетом се крећемо слободним избором пулсирајућих иконица са чијег положаја се кликом, а потом померањем миша може разгледати локалитет. Такође постоји могућност и увеличавања слике. Уколико се виртуелном разгледању приступа помоћу мобилних уређаја, попут паметног телефона или таблета који имају екране осетљиве на додир потребно је прстом додирнути жељену иконицу или увеличати приказ на екрану. Виртуелни водичи истраживачким приступом воде кроз делове локалитета и виртуелно представљају: Домус, маузолеј, амфитеатар, Мамут парк.

Активирањем виртуелне посете водич пружа информације о начину употребе виртуелне туре. У доњем десном углу налази се пречица уз помоћ које можемо директно приступити некој од виртуелних тура у оквиру археолошког локалитета.

Народни музеј – Београд

Приликом реализације наставе ликовне културе, наставник и ученици путем интернет странице Народног музеја у Београду могу упознати историју музеја, збирке, кратак преглед сталне поставке и стећи информације о осталим музејима у саставу Народног музеја у Београду. На веб-страници http://www.narodnimuzej.rs/ налази се модул *Виртуелни музеј* који у својој понуди има виртуелне туре у виду виртуелних шетњи кроз изложбу, као и едукативни видео садржај. Већина виртуелних изложби може се посетити слободним кретањем кроз изложбу уз помоћ смерница. Такође, виртуелна посета музеја је значајна и пожељна непосредно пред физичку посету музеја. Ученици се могу упознати са садржајем, програмом, као и планираним активностима музеја у време њихове посете.

Изложба *Слике Балкана* сликара Павла Паје Јовановића налази се у понуди виртуелних шетњи кроз изложбу. Приликом приступа виртуелна посета се преусмерава на платформу *VR-All-Art* (https://vrallart.com/vr-exhibitions/em/pavle_paja_jovanovic_pictures_of_the_balkans_slike_balkana/).

На првој страници налазе се фотографије уметничких дела које су саставни део изложбене поставке и у свом опису садрже уопштене информације о делу попут назива, технике и димезије. Како би приступили виртуелној шетњи, потребно је извршити верификацију путем мејла. Учитавањем изложбе започиње виртуелна шетња где се коришћењем тастера A, S, D и W или тастера стрелица може кретати кроз изложбени простор. Кретање и разгледање се такође може вршити кликом и померањем миша.

Како би виртуелна изложба *Слике Балкана* имала ефикасну примену у реализацији наставе ликовне културе, мора се узети у обзир да поред виртуелног кретања кроз изложбени простор, изложба пружа само визуелни преглед дела и уопштене информације о делу. Самим тим потребно је добро осмислити начин примене изложбе у настави ликовне културе, па је тако пре посете изложбе пожељно да ученици истраже о уметнику, мотивима, ликовним техникама примењеним на ликовним делима, сликарском периоду.

ЗАКЉУЧАК

У образовном смислу, када су ликовне уметности у питању, музеји уметности представљају окружење где ученици имају директан додир са уметничким делом, па се тиме ставља акценат на активно ангажовање појединца, где на основу индивидуалног искуства ученик конструише јединствену представу о ономе што види. Како би се стицање знања олакшало, задатак музеја је да одговарајућим приступом садржај прилагоди ученицима и тиме обезбеди битне елементе музејског учења: приступ знању, уживање, чуђење, као и културно-друштвени контекст.

Дигитализацијом и смештањем уметничког наслеђа у виртуелни простор, корисницима виртуелних музеја се уз помоћ алата, богате базе података и едукативних игара пружа јединствен начин претраживања. Посетом виртуелног музеја уметности свако од ученика би могао бирати садржаје онога што ће научити, чиме се код ученика мотивише истраживачки процес учења. Истраживања унутар виртуелног музеја не замењују одлазак у физички стваран музеј, већ за циљ имају проширивање могућности интеракције са другим контекстима у оквиру којих се ствара ново искуство учења. Важно је да се концептуални садржај информација прилагоди способности ученика и посетилаца, јер ће њихов капацитет одредити природу и квалитет информација које се преносе и подучавају.

Како би виртуелни музеј уметности остварио примену у настави ликовне културе, потребна су одређена знања и вештине у коришћењу информационо-комуникационих технологија, као и одговарајућа квалификација наставника. Добрим избором виртуелног музеја и правилном употребом апликације или веб-странице стечена искуства код ученика би требало да буду под-

стицајна, пријатна, релевантна, примерена узрасту. Приликом употребе виртуелног музеја уметности у настави, наставник не би требало да се бави само техничким и уопштеним активностима већ је неопходно да укључи и пропратни процес у виду образовног материјала или задатака које треба реализовати пре, током и након посете виртуелног музеја.

Извори и литература

Bowen, J. P., Bennett, J. & Johnson, J. (1998). Virtual Visits to Virtual Museums, 1–24. Retrieved May 8, 2020 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Bowen/publication/251422313_Virtual_Visits_to_Virtual_Museums/links/5946612ba6fdccb93abe8f55/Virtual-Visits-to-Virtual-Museums.pdf.

Brown, K. & Mairesse, K. (2018). The definition of the museum through its social role. *Curator the museum journal*, 525–539.

Castle, M. C. (2004). *Teaching in the virtuel museum*. Paper presented at the Ontario Museum Association's Colloquium on Learning in Museums VII, Peterborough, Ontario, 3–4. Retrieved May 11, 2020 from the World Wide Web https://members.museumsontario.ca/sites/default/files/members/colloq04castle.pdf.

Veltman, K. H. (2001). Developments in virtual museums, *La crescita nel settore dei musei virtuali. In Museo contro Museo. Le strategie, gli strumenti, i resultati*. Florence: Giunti, 263–286.

ICOM (2017). INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). *Statutes As amended and adopted by the Extraordinary General Assembly on 9th June 2017 (Paris, France).* Retrieved May 11, 2020 from the World Wide Web https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statutes_EN.pdf.

Insulander, E. & Selander, S. (2010). Designs for learning in museum contexts. *Designd for learning*, Stockholm University, 8–21.

Liu, H. Y. (2006). The educational role of virtual art museums. *Museology Quarterly*, 20(1), 55–80.

Panina, N., Kazakov, V., Bartosh, N. & Emelyanov, P. (2013). Virtual Museum in Teaching Subjects in the Culture Area. *Societal Studies*, 5(2), 501–514.

Rotimi-Williams, B. (2018). Impact of technology on traditional museum collection storage and managment. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 46–51.

Селаковић, К. (2012). Образовна улога уметничких музеја. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу,* 14, 243–254.

Schweibenz, W. (1998). The „Virtual Museum": New Perspectives for Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. In H. Zimmermann & V. Schamm (Hg.): *Knowledge*

Management und Kommunikationssysteme, Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer, Proceedings des 6. Internationales Symposium für Informationswissenschaft, 3–7. November 1998. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 185–200.

Usal, Y. & Şirin, A. (2015). M-Learning in Art-Education. *International Journal of Learning and Teaching*, Firat University Education Faculty, 129–133.

Hedge, N. & Hayward, L. (2004). *Redefining Roles: University E-Learning Contributing to Lifelong Learning in a Networked World*?. United Kingdom: University of Glasgow, 128–145.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. London – New York: Routledge.

Huzjak, M. (2010). Obrazovanje na distanci i e-učenje u likovnoj kulturi. *Metodika* 20, 12.

Aleksandar J. Mitrović
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

VIRTUAL ART MUSEUM AS EDUCATIONAL CONTENT ICT IN TEACHING FINE ARTS (THEORETICAL ASPECT)

Summary

The educational goal of teaching fine arts is to adopt visual literacy and visual expressiveness. Learning by means of information and communication technologies (ICT) involves the use of digital devices for the effective and creative extension of knowledge. The production of electronic educational materials is increasing daily, and thanks to the Internet, it is available on almost all ICT devices. In this paper virtual museums are presented as educational contents of ICT in the teaching of fine arts, as well as their method of application in teaching. The contents presented by virtual museums provide an interactive and non-interactive method of learning and exploration. The interactive educational content of virtual museums is often in the form of educational applications or websites that can be found on ICT and have well-intended educational goals. The contemporary approach and use of ICT in the teaching of fine arts provides new learning opportunities that focus on the aesthetic experience and theoretical aspect of visual content. Given that it takes less time to adopt pictorial content than to adopt verbal content, today's approach to fine arts education involves the use of ICT.

Keywords: *virtual museum, ICT in fine arts teaching, e-learning, visualization*.

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.431LJ
УДК 371.3::811.111
Стручни чланак
стр. 431–440

Gordana M. Ljubičić*
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

WHY SHOULD ORAL PRESENTATIONS BE INTRODUCED IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TEACHER TRAINING FACULTIES?

Abstract: The students of the Faculty of Education of Uzice have the English language classes during four semesters at their initial studies, that is, during the first and the third year, and again at their master studies. During the first year they mainly develop their grammatical and linguistic competences by reading and translating the texts whose topics relate to their future profession. As the groups of students are rather large there is not much time left for developing their oral skills. This problem is, to some extent, overcome during the third year of studies when the groups become smaller and the teacher is able to dedicate more time to developing speaking skills in the class. A very good speaking task is the introduction of oral presentations. The topics are carefully chosen to arouse students' interests and to make them want to engage in this kind of activity. The paper discusses the advantages and the weak points of this kind of oral tasks at the university level studies.

Keywords: *English language, oral presentations, learning task, topic, advantages, weak points.*

I THE IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE APPROACH IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Although foreign language learning implies developing four basic language skills, namely, listening, speaking, reading and writing, since 1970's the emphasis has been put on communication which is considered to be the fifth language skill. So, nowadays, the most widely accepted approach in foreign language learning is the Communicative Approach or Communicative Language Teaching (CLT) that puts emphasis on the importance of using real language situations in order to help learning take place. So, instead of developing only the grammatical/linguistic competence of the students, the Communicative Approach aims at developing their

* gordanalj.ue@gmail.com

competence to communicate in the target language (communicative competence), with an enhanced focus on real-life situations.

One of the driving forces behind this communicative approach to language teaching is the socio-cultural theory of language acquisition that comes, in part from the writings of Levi Vygotsky. Vygotsky wrote that "all learning takes place as a result of social interaction. Knowledge, therefore, is a construct to be pieced together through an active process of involvement and interaction with the environment" (in Schcolnik, Kol, Arbarbanel, 2006: 12). Duffy and Cunningham note that learning is a "social, communicative and discursive practice inexorably grounded in talk" (Duffy & Cunningham, 1996, in Schcolnik, Kol, Abarbanel, 2006: 17). Enabling learners to use the language they are learning in meaningful activities is considered to be one of the most important postulates of socio-cultural theory. As socio-cultural theorists see language as a social phenomenon, the only way for students to improve as L2 learners is if they are allowed to use the language they are learning in communication with other people. Students who are not given the chance "to interact with other members of the discourse community remain outside the language community, and therefore fail to learn the language" (Apple, 2006: 286).

According to Jack C. Richards, the core assumptions of current communicative language teaching are:

1. Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication.

2. Effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used, and take part in meaningful interpersonal exchange.

3. Meaningful communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging.

4. Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities (2006: 21).

II TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE TERTIARY LEVEL OF EDUCATION

Although the English language is considered to be the *lingua franca* of the world of today, and although it has been studied throughout the whole of primary and secondary education in Serbia as a compulsory school subject, since 1997 the students at tertiary level (and hare we mean the students of the Faculty of Education) still have difficulties in expressing themselves and communicating with others in this worldwide language. The reason can be their prior knowledge (or in fact, the lack of it), but we, as university teachers, can do very little to rectify the defficiences

of the time lost. All we can do is try new approaches and develop new techniques and strategies that will encourage the students to use the real language in as realistic situations as possible. However, all foreign language teachers know how hard and sometimes impossible it is to provide real life situations and particularly to avoid altogether the use of students' mother tongue in a foreign language classroom. That is why the choice of the right language tasks and exercises is so important. One of the language tasks that deffinitely encourages the use of foreign language in a language classroom is the introduction of oral presentations.

III WHY USE ORAL PRESENTATIONS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM?

Oral presentation is the process of presenting a topic to an audience. It is typically a demonstration, introduction, lecture or speech meant to inform, persuade, inspire, motivate or present a new idea or product. Ming defined an oral presentation as "(…) partly spoken, partly visual form of communication" (2005: 118), and it is normally limited in time and occurs in an organized setting.

Why is oral presentation suitable and even compulsory for university students? It has been observed that EFL students show poor achievement in using and controlling the foreign language communication in the classroom, which may be explained by the lack of their competence in that language. On the other hand, it can be argued that not all the students of all the faculties have the same need for using oral expression in the same degree. It is only partly true. In nowadays world all students, both undergraduates and post-graduates, will sometimes find themselves in a situation to present in a foreign language, English in the first place. For the students of teacher training faculties oral expression is one of the foundations of their future profession and the situation with which they will have to cope every day in their work careers. Many students of teacher training faculties already have an impressive, so-called, passive knowledge of a foreign language, but when the time comes, they are, for some reason, unable or unwilling to use that language in oral communication with other people involved. The only way to overcome these difficulties is to make students talk and use foreign language more often in a class during their studies. But, because the groups of students are sometimes very large, and the class time is limited, the teacher is faced with the impossibility of giving every student a chance to speak during every lesson. Sometimes, some students do not say anything during the whole school year. It is partly the fault of the teacher, but more of the learning circumstances. Students, whose knowledge of a foreign language is not very good, find it extremely difficult to start talking about any topic out of the blue, without a previous preparation. If they are forced to do that, they respond abruptly and find themselves in a state of shock, or simply remain silent and

the point of communication is lost. That is why, the introduction of carefully chosen topics for oral presentations and skillful scaffolding by the foreign language teacher are of the outmost importance at the tertiary level of studies.

IV THE BENEFITS OF ORAL PRESENTATIONS

Oral presentation has its benefits and its weak points. However, the benefits certainly outnumber the weak points, so the foreign language teacher must never give up trying to involve this kind of activity in his teaching. We will mention some of the benefits of oral presentations, although the list is not, and cannot be, definite:

1) We have already mentioned that *oral presentation is a student-centered activity*. As Wallace said "most teaching at the university was earlier limited to giving formal lectures, however, nowadays it attempts to involve actively the students in the learning process" (2004: 5). That is, instead of listening to the lectures given by the teacher who is standing motionless in front of the class, the students are now urged to take the initiative and to present in front of an audience, either alone or in co-operation with other students. So, the emphasis shifts from the teacher to a student, and the student becomes the center of the instructional situation. "Presentations are one of the few times in the language classroom that the students themselves have direct control of both the content and the flow of the classroom" (Apple & Kikuchi, 2007: 286). So, presentations have been shown to encourage students to become active and autonomous learners.

2) *Oral presentation activates the use of all four language skills*. This is very important for all students, but especially for the students of teacher training faculties. At the Faculty of Education in Uzice, the students have the English language classes during four semesters: the first and the second semester of the first year, and the fifth and the sixth semester of the third year of their initial studies. During the first year, most of the foreign language teaching is aimed at rewieving the grammar points and at reading and translating the ESP texts connected with students' future profession. Because the groups of students are rather large, little time is dedicated to speaking skills. But, during the third year of studies, the groups become smaller and the students are ready to start developing their speaking skills to a greater extent. This is the right moment for the introduction of oral presentations. Although in oral presentations speaking is the most important language skill, the other three language skills are also required. In order to take notes or prepare reminders for what they are going to say students must use their writing skills. Reading skills are also important because students have to read all the material collected from different sources, and, finally, if they want to go through different audio sources or hear the questions posed by the audience after the presentation they must develop their listening skills. So, oral presentations develop all the language skills needed for correct and sucessful communication.

3) *Oral presentations are task-oriented*. A language task is a more authentic way of practicing English than a simple and guided speaking drill. Carefully chosen tasks expose students to real-life situations and to real language. As Thornbury puts it: "Speaking tasks that have no relation to real-life language use are poor preparation for autonomy" (2005: 91).

4) *Oral presentations do not only develop the knowledge of a foreign language, but knowledge in general.* The value of oral presentations exceeds the borders of the language classroom. In order to present well, the students must make effort to read and learn as much about the topic as possible, and to use all valid information in the best way they can in their presentation. If they do so, their presentation will be successful, and they will be rewarded by the approval of their teachers and peers.

5) *Successful oral presentation improves students' motivation, develops their confidence and self-esteem*. They receive an immediate feedback and, for students, future teachers, that immediate feedback is very important because it shows them to what extent they are prepared for their future profession. They understand what teaching really is and how important, but also difficult, it is to maintain the audience's attention and respect.

6) *Oral presentation is a very demanding and complex task which requires careful guiding by the teacher and interaction with other members of the group.* If any component in this teacher-presenter-audience chain fails, the presentation will fail, too. That is why we must repeat that this type of task is very important for the students future teachers, for whom the organization of the class work and classroom management is essential.

7) *Through oral presentations students improve their IT skills*, learn how to use computer in their work, how to use different programmes and applications to design presentations, and also how to shape their presentation. They have to master the use and incorporation of different video material and different visual aids in their talk. The students have to learn how to start their talk, how to choose the slides and decide on their number, and also how to choose the text which is to be put on the slides. They have to decide on the way to carry out their presentation, that is, to either do everything on their own, without any help, if possible, or to ask someone from the group to assist them in presenting.

8) *Oral presentations teach students good organization skills*. They teach them to be time-aware, to divide the time meant for a presentation well, to have the introduction, the main part and the conclusion. The students must not exceed the time limit given for any of these parts. The length of presentation is also very important: if it is too short, it can not cover all the aspects of the topic, and a too long presentation will certainly bore the students.

9) *Oral presentation makes presenters pay attention to their posture, voice, gestures and interaction with the audience.* The presenters should avoid being

hesitant or losing control. In a study by Otoshi and Heffernan learners identified the following as important when making oral presentations: *1. clarity of speech and voice quality 2. correctness of language 3. interaction with the audienc*e (2008: 65). That, again, is something that students future teachers will deffinitely need in their future work.

V WHAT ARE THE WEAK POINTS OF ORAL PRESENTATIONS?

Beside obvious advantages, oral presentations have certain restrictions ans weak points, too. These can be related to the topic itself, to the personality of the presenter and to some technical details.

1) *It is very important to know how to choose the right topic for oral presentation*. Choosing the right topic requires careful thinking on the part of the language teache. The topic must be relevant and useful for the particular group of students. It should broaden their knowledge and must be interesting enough to engage students in further discussion. It should not be too familiar to the students, but not entirely unknown to them, either. At the tertiary level of studies, the topics should be more academically defined and good for developing the students` thinking skills. Inappropriate or uninterested topics will certainly ruin any presentation. Some of the topics that could be used in oral presentations with the students of teacher training faculties are the following:

a) The Beginnings of School Education in Serbia;

b) The Life and Work of Dositej Obradovic and Vuk Karadzic;

c) School in Nature;

d) Inclusive Education and How to Help Children with Special Needs;

e) How to Spot Gifted Children;

f) Boarding Schools-Reasons For and Against;

g) Montessori Approach;

h) Using Stories in Work with Pre-School and Primary School Children;

i) Why is Music Important in Work with Children?;

j) Nursery Classroom Organization, etc.

2) *When the topic is chosen, the main difficulty is how to collect the material and what sources to use*. Here, the help of the teacher is necessary. Of course, the main source is always the Internet. But what do most students do? They simply copy the facts from the Internet, and put the whole text on the slides without changing a word of it or doing any necessary adaptation. They often do not look up the new

words in the dictionary. Instead, they try to memorize long and complicated sentences, and very often fail. As King states: "The problem for most EFL presenters is rote memorization of text directly copied from written sources" (2007: 16). In this case, mistakes will certainly occur and the presenter will lose control over his presentation. As the result, the audience will soon become inattentive or disrespectful.

3) *The teacher certainly has to decide how much to interfere with the presentation.* Very often, the teacher is in two minds: whether to correct the errors on the spot, the moment they are made, or to leave the presentation go as it goes and to interfere after it is finished. If the teacher's decisions are not right the final result may be the disappointed presenter and the dissatisfied audience. The common attitude will be that the time of the class has been wasted and that the students have gained nothing from such a presentation.

4) As Ross (2007) puts is, *many teachers find oral presentation a time-consuming activity with little or no pedagogical value*. This may be partially true, but, again, the problem here is, as Sundrarajun & Kiely rightly observe "that such presentations have not been properly scaffolding, which is the first precondition for a presentation to be effective" (2010: 105).

5) Teachers are often against this type of classroom activity because they think that oral presentation is one man's work, an activity that does not engage the whole class, so most learners do not benefit from it. This may be true, so, perhaps, the time dedicated to this type of classroom activity should be limited.

6) *Oral presentations are not a spontaneous talk.* Most people probably think that oral presentation is in no way different from a spontaneous talk heard every day in a language classroom. Nothing can be further that that. According to Harmer oral presentations are not "designed for informal spontaneous conversations; because they are prepared, they are more 'writing like'", which is good for fluency and for avoiding hesitation, gaining time, etc." (2007: 351).

7) *Many students find oral presentations scary* because they feel that their knowledge of a language is not satisfactory, and that they, as Jordan puts it "lack the core fluency" (1997: 203). This definitely is true in some cases, so, maybe, the solution might be to first give oral presentations only to those students whose knowledge of the foreign language is satisfactory or very good, and let others be mere listeners. But, the thing is, excellent students are already excellent and do not need more practice, while the weak ones do not acquire much from listening to other people's oral talk. This is the weakness of oral presentation that is hard to overcome. Many students do not want to do oral presentations because they feel shy and embarrassed in front of the audience. King pointed out that "oral presentations are usually a face-threatening activity" (2002: 412). In such cases teacher can just leave the things as they are and not push the students until they are ready to try.

8) *Sometimes, technical equipment and the use of visual aids make it difficult for the students to present well.* Very often, different problems arise: equipment does

not work well, the students are not skilled enough or not trained enough to use certain applications or programmes, they do not know how to make and design a presentation and cannot decide what amount of material to put on the slides. Sometimes the lack of visual material makes presentation dull. In general, visual aids are very important in oral presentations because "they provide support for both the speakers and listeners during presentation, which can help to reduce stress and make the presentation more successful" (Lambert, 2008: 87).

9) *Every presentation should be followed by a discussion and by evaluation given by the teacher himself.* If that is missing, the point of the task is lost. The teacher should encourage students to ask relevant questions and to express their opinions. If there is no discussion, the presenter will be unaware of what he had done wrong and of the impression that his presentation had made on the others from the class. Giving a feedback to the presenter means that the others were listening and that they are appreciating the presenter's hard work. Evaluation given by the teacher is important both for the presenter and for the next participants to whom his remarks should be the guidelines.

VI CONCLUSION

Oral presentation is a task, very often used in a foreign language classroom, that puts emphasis on speaking. Speaking is a foreign language skill without which a successful communication cannot happen. At the tertiary level of studies, oral presentation is very important as a preparation for future profession and development, especially for the students, future teachers. Through oral presentations they learn how to compose their speech, how to address the audience, how to initiate and hold its attention and how to evaluate what they have heard. Oral presentation is a complex task and sometimes very hard to perform in a group of students whose prior foreign language knowlegde is not good. Still, the benefits of good oral presentation surpass its weak points, and the foreign language teacher has to do his best to make this language task applicable and successful in his language classroom.

References

Apple, M. (2006). Language Learning Theories and Cooperative Learning Techniques in the EFL Classroom. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 9(2), 277–301.

Apple, M. & Kikuchi, K. (2007). Practical PowerPoint Group Projects for the EFL Classroom. *The JALT CALL Journal*, 3(3), 110–122,

Duffy, T. & Cunningham, D. (1996*). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. New York: MacMillan.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Jordan, Robert, Richard (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

King, J. (2002). Preparing EFL learners for Oral Presentations. Dong Hwa. *Journal of Humanistic Studies*, 4, 401–418.

Lambert, I. (2008). Assessing Oral Communication: Poster Presentations. *Language Research Bulletin ICU*, 23, 1–13.

Ming, Xian Zhu (2005). Developing Oral Presentation Skills in ELT Classroom. *CELEA Journal*, 28(2), 118.

Otoshi, J. & Heffernen, M. (2008). Factors predicting effective oral presentations in EFL classrooms. *Asian EFL Journal*, 10(1), 65–78.

Richards, C. Jack (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ross, E. (2007). Are oral classrooms presentations necessary? Insights into TEFL. Retrieved August 20, 2018 from the World Wide Web htpp://insights-into-tefl.blogspot.com/2007/07.

Schcolnik, M., Kol, S. & Arbarbanel, J. (2006). Constructivism, in *Theory and in Practice English Teaching Forum*, 44(4), 12–20.

Sundrarajun, Chutamas & Kiely, R. (2010). The Oral Presentation as a Context for Learning and Assessment. Innovation in Language Learning and Teaching, 4(2), 101–117.

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow. England. Pearson Education.

Wallace, J. M. (2004). *Skills in English* (2nd Ed.). Cambridge: CUP.

Гордана М. Љубичић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ЗАШТО ТРЕБА УВЕСТИ ГОВОРНЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ У ПРЕДАВАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА

Резиме

Студенти Педагошког факултета у Ужицу имају наставу страног језика током четири семестра на основним студијама, односно током прве и треће године студија, и поново на мастер студијама. Током прве године они углавном развијају своје граматичке и говорне компетенције читајући и преводећи текстове чији се садржај односи на њихову будућу професију. Пошто су групе студената углавном велике, не остаје много времена за практиковање њиховог усменог изражавања на страном језику. Проблем се донекле превазилази током треће године студија када групе постају мање и када је наставник у могућности да посвети више времена развоју говорних вештина у разреду. Веома добра вежба у овом смислу је увођење говорних презентација. Теме се брижљиво бирају да потстакну интересовање студената и њихову жељу да се укључе у ову врсту активности. У раду се разматрају предности и слабости овакве врсте говорних вежби на напредном, универзитетском нивоу студирања.

Кључне речи: *енглески језик, усмене презентације, задаци учења, теме, предности, недостаци.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.441G
УДК 811.111'367.625'37
Изворни научни чланак
стр. 441–456

Tatjana S. Grujić[*]
University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

L2 TENSE TRANSFER IN EFL LEARNING

Abstract: In second language acquisition (SLA) transfer is predominantly explored as either positive or negative influence of learners' first language (L1) on their second/foreign language (L2) performance. Studies in this field serve not only to describe the learner's interlanguage, but also to inform, improve and refine foreign language teaching.

However, the scope of SLA studies is such that it leaves the other transfer direction under-researched (L2 to L1), assuming that once the learner's L1 system has fully developed, their L1 competence will not be subject to change. More recent studies of adult bilinguals have shown a bidirectional interaction between the two linguistic systems: not only does L1 influence L2, but L2 influences L1 as well.

In this study, conducted among adult students of English (B2 to C1 level language users, according to CEFR), we examine the influence of English as a foreign language upon Serbian as a native tongue in terms of tense transfer. More precisely, the study explores how the subjects interpret and translate the secondary meanings of the English past tense. The basic meaning of the past tense is to locate an event (or state) in the past. However, in its secondary meanings (backshift past in reported clauses, counterfactual present in adverbial clauses of condition and 'past subjunctive' when expressing wishes and regrets) it does not refer to the past time. The error analysis of students' English to Serbian translations provides evidence of L2 influence: learners tend to use the Serbian past rather than the present tense in their translations. Pedagogical implications of this study of misuse of L1 tense include focusing on explicit corrective feedback and polishing instructional materials.

Keywords: *L2 English to L1 Serbian tense transfer, language teaching, translation, tense semantics.*

[*] tatjanagrujic@yahoo.com

INTRODUCTION

The relationship between different languages in the mind of the language user who has command of two or more tongues has intrigued researchers for decades. Apart from the individual languages that the speaker uses, termed L1, L2, L3, L*n* depending on the acquisition chronology, his/her mind can also contain the so-called 'interlanguage', which is a version of the target language produced by the language learner during the process of acquisition. As all the languages exist in the same mind, the researchers coined the term which encompasses the knowledge of more than a single tongue: 'multi-competence' thus denotes 'knowledge of two or more languages in one mind' (Cook, 1991).

The multicompetence framework proposed by Cook (1999, 2003) claims that the state of mind of the person who speaks more than one language is compound and never equivalent to two monolingual states. This approach allows the researchers to theorize the interaction between these multiple languages in the speaker's mind as an expected and constant process. Furthermore, it helps explain why bilingual or multilingual speakers perform differently from monolingual in all their languages, including the L1. Most importantly, this theory questions widely held assumptions regarding L1 competence.

According to the traditional view, the L1 competence remains stable and resistant to change once the user's language system has fully developed. However, newer research challenges this position and shows that L1 competence is dynamic and can be subject to L2 influence (Cook, 2003; Pavlenko, 2000; Schmid, 2002). Furthermore, there is evidence that L2 influence can be observed even in EFL learners whose study of language is limited to institutional contexts in their native countries (Kecskes & Papp, 2000; Van Hell & Dijkstra, 2002).

The influence of a speaker's knowledge of one language on their use or knowledge of another has been studied for decades in language acquisition. Transfer(or crosslinguistic influence, which is a theory-neutral term)denotes the whole range of ways in which knowledge of one language can be affected by another. Today it is a widely recognized variable that affects not only language acquisition and use, but other processes including cultural, psychological and cognitive (Jarvis & Pavlenko, 2008: 6). Its direction can be either from L1 to L2 (forward transfer) or from L2 to L1 (reverse transfer). This study explores how foreign language reframes the participants' production and grammaticality judgements of utterances in their native tongue. More precisely, by analyzing how ELF students interpret and translate the secondary meanings of the English past tense, the study examines whether and how English as a foreign language affects Serbian as a native tongue in terms of reverse tense transfer.

THEORETICAL BACKGROUND

Tense is the grammatical expression of the location of events in time (Downing & Locke, 2002: 352). It is a grammatical category of the verb and is expressed in the form of verb paradigms. Tense is closely related to time in a complex and intricate manner. One portion of this complex relationship stems from the absence of one-to-one correspondence between tense and time. A single tense may express several temporal meanings, while one temporal meaning may be expressed by means of more than one tense (for details, see Grujić, 2012).

The past tense in English is primarily used to refer to a definite event or state prior to utterance time (e.g. *I came, saw and conquered*)[1]. In its secondary meanings (backshift past in reported clauses, counterfactual present in adverbial clauses of condition or manner, as well asin the subjunctive mood, when expressing wishes and regrets pertaining to present situations) it does not refer to the past time.

In indirect reported speech the content of statements, questions and directives is reported. In this process a set of formal adjustments (termed 'backshift') has to be made to 'shift deictic elements away from the speech situation to the reported situation' (Downing & Locke, 2002: 350). Deictic words that undergo backshift include personal pronouns and demonstratives as well as tenses and adverbs of time and place. Consequently, the utterance *'You need to move this chair.'* is typically be reported as *I/he/she/we/they said that I/we/they needed to move that chair*. Apart from the obvious and logical replacement of personal pronouns, the demonstrative (*this*) is substituted by the more remote form (*that*), and, more importantly, the present formis replaced by the past form, or backshifted. This back-shift is obligatory, except in cases were the described state still holds.

In other words, the reference to the past domain is established by the reporting verb. If the verb in the main clause identifies the central situation as belonging to the past domain, the other verbs in the reported clause are temporarily subordinated to the central situation in such a way that they contain relative tenses (or secondary uses of tenses). In such cases simultaneity of situations in the main and the subordinate clause is expressed by means of the past tense.

The phenomenon of tense backshifting is of central importance for the present study. This term, introduced by Comrie (1985, 1986) refers, as noted above, to the phenomenon of sequence of tenses (the term previously used by Jespersen, 1924; Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1985). According to Comrie (1985, 1986),

[1] On the other end of the spectrum, the past may also be denoted by means of the present tense (e.g. in newspaper headlines: *Germany opens some shops as Merkel warns of second wave of coronavirus*) or in narrative descriptions (see Grujić & Danilović, 2014), as in *I am sitting there peacefully minding my own business when suddenly he walks in and starts picking a fight.*

backshifting is a change of the original verb tense in the reported clause, which is caused by the past tense verb in the reporting clause. In such situation, the present tenses are changed to their past tense equivalents, past tenses become past perfect, while the future tenses turn into future-in-the-past. Predominantly in pedagogical grammars and theoretical discussions this tense transformation is seen as obligatory after every reporting verb in the past tense (to name a few: Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Quirk et al., 1985; Vince & Sunderland, 2003), with the exception of statements that hold true at the time of the report (such as universal truths and generally accepted beliefs) and immediately reported utterances, where the likelihood of the original utterance to be still valid is rather high. These exceptions are typically discussed at later stages of foreign/second language learning, since language teachers' primary aim is to help the students acquire the mechanics of reported speech. This may be the reason why tense backshifting in language acquisition studies is still under researched and only partially explored phenomenon. The deficiency observed in related empirical research served as the rationale for the present study, which sought to examine how tense backshifting is translated to Serbian by future teachers/translators of English.

Tense backshifting in reported speech is in itself challenging for EFL students whose native tongue is Serbian: this language follows different syntactic norms pertaining to tense choice when constructing indirect reported speech, so that there is no correspondence between the two languages in this regard. Furthermore, this phenomenon in the English language is a cross section between grammar and pragmatics. The decision whether to backshift or not does not solely depend on the presence of a past tense verb in the reporting clause. It is influenced by other, extralinguistic, factors. These include the lapse of time between the time of utterance and the time of reporting (Bland 2008; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999), the validity of the utterance at the time of reporting (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Thewlis, 2007), as well as the reporter's intention and attitude to what is being reported (Declerck & Tanaka, 1996). Studies in second language acquisition have already found that EFL learners tend to perceive pragmatic errors as less important than grammatical (Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998; Niezgoda & Röver, 2001; Schauer, 2006), as opposed to ESL students who showed higher sensitivity to pragmatic issues. As our study does not intend to explore students' pragmatic competence, the sample sentences were chosen in such way to eliminate any possible errors stemming from the wrong perception of pragmatic problems.

As mentioned above, when it comes to tense backshifting which denotes simultaneity in reported speech in student's mother tongue, there are no structural similarities between Serbian and English. In reported speech in Serbian, the tense of the introductory verb in the main clause provides the orientation point for the tense of the content object clause, so that once the orientation has been established as past, simultaneity is expressed by means of the present tense (Gvozdanović, 1996: 66). This means that in reports introduced by the past tense verb in the main clause, the verbs in the reported (or subordinate clause) remain intact. In other words, the

present tense in the reported clause is kept regardless of the type of the reporting verb. The illustration below shows how reporting works with Serbian verbs of speaking (S.: *рећи*, *говорити*, *упитати*, examples 1–3), cognition (S.: *знати*, *мислити*, *размишљати*, *бити јасно*, *сетити се*, examples 4–8), emotion (S.: *увредити*, *смети*, examples 9 and 10) or perception (S.: *осећати*, *доћи до свести*, *чинити се*, *гледати*, examples 11–14). As can be seen from the illustrations, the present tense is preserved in all the reported verbs (underlined below) denoting state or action simultaneous with the situation in the main clause:

1) Рекао сам ко сам и да сам у невољи, и да тражим правду.
2) Разум је говорио да се не мијешам у оно што ме се не тиче.
3) Упитао сам га коме смета мој живот..
4) Знао сам да лежи болестан мјесецима, и да нас можда зове пред смрт.
5) То сам чинио са занимањем, могла је мислити да је то због њених ријечи.
6) Размишљао сам тако [...] да је чак и добро што су ми послали овог човека.
7) Било ми је јасно да Ајни-ефендија зна за све ово.
8) Нисам се сетио ни тада ни дуго послије да је људска мисао несигуран талас [...].
9) Увриједило ме што се држи као да ме нема.
10) Нисам смио да питам ко је убица.
11) Осјећао сам да постајем зелен од мржње.
12) А онда ми је дошло до свијести да је опасно и ово радосно посматрање.
13) Чинило ми се да њена љутина расте.
14) Гледао сам како Мула-Јусуф преписује.

(Illustrations excerpted from Selimović, 2009 [1966]).

This is why teachers of English as a foreign language pay special attention to this area of English grammar, envisaging potential L1 transfer from Serbian. This transfer results in omission or low employment of backshifting regardless of the tense of the reporting verb or time lapse (Charkova & Halliday, 2011). However, as this is a predictable stage in language acquisition, respondents whose grammar competence was not stable in this view were eliminated from this study.

Another secondary meaning of the past tense occurs in subordinate clauses of condition (frequently termed type 1, 2, and 3 conditionals in grammar books). As the third conditional is notorious for its syntactic complexity, it is typically taught at

more advanced stages. Hypothetical past time about which it speculates is quite an opaque concept, so that due attention is paid to it in course books and grammar workbooks. Due to the fact that it is not a structure that is easily picked up through mere exposure, it is probably best learned through conscious study and application of rules (Thornbury, 1999). The type 2 conditional, however, is not typically perceived as a difficult concept for students. Despite what some grammar books claim, the tense distribution in type 2 adverbial clauses of condition has proven to be glaringly difficult for Serbian students to acquire. The inherent difficulty of the structure, stemming from syntactic differences in L1 and L2, is further exacerbated by its treatment in ESL/EFL textbooks (for discussion of difficulties EFL students have with conditional clauses see Cowan, 2008). In spite of their obvious semantic and syntactic differences, type 2 and 3 conditionals are often presented and practiced under the same rubric. To be more precise, both type 2 and type 3 conditionals refer to an imagined, or unreal condition (situation) and its imagined outcome. Hypothetical (type 2) conditionals express speculations about the present/future time, and the acquisition problems are caused by the fact that the present situation in the subordinate clause is denoted by means of the past tense (as in: *I wouldn't consider myself a true friend if I didn't tell you.*). In type 3 conditionals, which speculate about the past events, the past time is not denoted by the past tense but by the past perfect. To make the situation even more complicated, Serbian equivalents for type 2 (*Kad bih imao, dao bih mu*) and type 3 conditionals (*Da sam imao, dao bih mu*) contain the identical main clause structure regardless of the time reference, thus turning the identification of the clause of condition into a real challenge for some students.

The third secondary meaning of the past tense in English can be found in subordinate adverbial clauses other than clauses of condition. Namely, in adverbial clauses of manner (or comparison) containing subordinators *as if/as though* the past tense can denote both hypothetical or real situation. The verb tense varies depending on the nature of comparison. If the comparison is factual, the verb tense is used in its primary meaning, i.e. for temporal reference, as in *He looks as if he is getting better* (as illustrated in Quirk, 1985). However, if the comparison is hypothetical, the past tense may be used as an alternative, to indicate the lack of reality, so that there are several alternatives at a language user's disposal, as in *She treats me as if I am/was/were a stranger* (Quirk, 1985: 1110). In spite of this apparent confusion, the meaning of the past tense in subordinate clauses of manner is easily identified if the context is clear. For example, in *He acts as if he knew you* it is not difficult to draw the negative inference – the implied expectation is *He doesn't know you* (Quirk, 1985: 986), in which way the present timeframe of the utterance is easily established. In Serbian, however, the situation is rather straightforward. The corresponding Serbian conjunction *kao da* also introduces both hypothetical and factual comparisons, but this does not affect the verb tense in the subordinate clause: the present tense is used for all comparisons pertaining to situations simultaneous with that in the main clause, so that the utterance *Говори/говорио је као да те познаје* can be interpreted as either factual (*He does/did know you*) or counterfactual

(*He does/did not know you*), while the verb in the subordinate clause remains unchanged. The same holds for utterances referring to the past, as in *Она се држала као да ме нема.* The past tense verb in the main clause establishes temporal orientation so that the simultaneity of the situation in the subordinate clause is denoted by the present tense verb – *као да ме нема.*

Another secondary use of the past tense is found in subjunctive constructions, where it denotes yet another hypothetical present situation (as in *It's time you <u>were</u> in bed*). Again, the situation in Serbian remains identical to those described above – such present situations are expressed by the present tense, so that the example above can be rendered to Serbian as *Време је да <u>пођеш</u> на спавање*.

METHODOLOGY, PARTICIPANTS AND INSTRUMENTS

In this study, conducted among adult students of English (B2 to C1 level language users, according to CEFR), we examine the influence of English as a foreign language upon Serbian as a native tongue in terms of tense transfer. More precisely, the study is a qualitative exploration of how the subjects interpret and translate the secondary meanings of the English past tense. The term first language or L1 will be applied to the first language acquired by the student from a chronological perspective. For our respondents, L1 is invariably Serbian, which is at the same time their dominant language. The term second language or L2 will be used for the language acquired subsequently, regardless of the acquisition context or proficiency level. For all the respondents whose answers were analyzed in this study, L2 is English. The respondents with different first and second language distribution (n = 1) were eliminated from the study.

The participants who took part in this study were first-year university students majoring English. There were 49 female and 15 male subjects (n = 64). Their first-language background was identical – all of them were L1 Serbian speakers. The length of foreign language learning varied from twelve to eight years, while their proficiency level was assessed as B2. None of the participants had studied English abroad or spent more than a month in an English-speaking country.

Our respondents studied English grammar formally and intensively during their first academic year. The aim of grammar instruction they received was not only to improve their general competence but also to raise metalinguistic awareness of English structures. Due to their acquisition level, in their grammar classes tense backshifting was taught as an obligatory transformation of the reported verbs. The students who were identified not to have fully mastered the mechanics of tense backshifting in reporting were eliminated from this study, as will be explained below. This elimination was a necessary step, because mistranslations in the work of such learners are to be attributed to the lack of proficiency.

Broadly speaking, the present research used three instruments: the initial diagnostic test (n = 64), the translation test (as the main instrument, n = 64 – 40 = 24) and the interview (n = 24). The initial test contained 30 multiple choice questions covering the whole spectrum of target grammatical structures. The results of the diagnostic grammar test were subsequently used to determine which participants to eliminate when analyzing the answers to the main instrument. Namely, we assumed that every participant whose score on the diagnostic test was below 90% (27 correct answers) had not fully mastered the tested areas, and that his/her answers to the main research instrument should not be taken into consideration, as the errors can be attributed to sources other than L2 transfer. This initial step resulted in the elimination of 40 participants, as only 24 students meet the strict criterion to be included in the study.

The main data collection instrument was developed by the researcher, who was at the same time the respondents' Translation and English grammar teacher. It included fifty examples from the English texts covered in translation classes. These invariably containedtense backshifting either in reported structures or in adverbial clauses of manner (after subordinators *as if/as though*), adverbial clause of condition, as well as with subjunctive. Our primary interest was to explore how the students would resolve the structures in reported clauses, type 2 conditionals, *as if/as though* clauses and subjunctive. More precisely, the past tenses in the selected clauses were used in the secondary meanings discussed above – they did not denote a past state or activity in any of the examples. Consequently, their primary translation equivalent should be the Serbian present tense. Furthermore, the use of the present tense in such contexts is an obligatory translation shift when translating to Serbian, of which fact the students were systematically reminded in their translation classes.

The examples of backshift past and counterfactual present were excerpted from a collection of short stories used for translation practice. The selection involved eliminating items with more demanding vocabulary as to avoid lexicon/grammar interference. The instrument was divided into several sections, corresponding to the secondary meanings of the past tensethe items contained. The first subset of examples pertains to backshift past in reported structures where the past tense verbs denote: a) states simultaneous with the main clause situation (as in: *I asked the waiter if there <u>was</u> any (salmon)*; *I was glad when I heard you <u>were</u> English*; *The waiter assured me that they <u>had</u> some asparagus that were so large, so splendid, so tender, that it <u>was</u> a marvel*; *He knew he <u>was</u> a winner now*; *Here was news for us, for Mr Kelada, with all his loquacity had never told anyone what his business <u>was</u>*) and b) ongoing action simultaneous with the central situation (e.g. *I received from her another letter saying that she <u>was passing</u> through Paris*;*The waiter asked her if she would like something else while the salmon <u>was being cooked</u>*; *I couldn't understand what <u>he was talking about</u>*; *I could see he was watching to make sure his whispering wasn't disturbing the thing that lay there*). The second section dealt with the past tense used to express counterfactual present

in clauses of condition (e.g. *If she found anything unusual when she entered the house, she would become frantic with terror*; *Every family has a member who it would gladly forget if the neighbours permitted*), while the third contained examples of adverbial subordinate clauses with *as if/though* (e.g. *Her face was so white that she looked as if she were about to faint*; *I felt as though I had no right to be in the room, so I went out and shut the door behind me.*). The last section was dedicated to the so-called 'present subjunctive' (e.g. *'I wish you had ordinary clothes on,' he said, somewhat irritably*; *He wished he was just twenty years older*.).

The participants were asked to read the excerpts carefully and translate them into Serbian. After their translations had been corrected, selected students whose work contained errors were instructed to explain their erroneous choice of Serbian tense, which presents the third instrument used in this study.

RESULTS OF THE QUALITATIVE RESEARCH AND THEIR DISCUSSION

As explained above, the students whose English grammar was assessed as unstable were eliminated from the study. The elimination was based on the very strict criterion of 90% accuracy on the diagnostic test, which reduced the number of respondents substantially – to 24. The errors in their work were identified (but not corrected) and students were asked to explain what motivated their choice of tense in Serbian. Although all the respondents were able to immediately identify the error and offer a correction, some of them could not recall the thought process that lead to such choice of L1 tense. Those who could provide a relevant answer opted for one the following: i) I intended to preserve the meaning of the original utterance; ii) This sounded natural/right/did not seem wrong.

The latter explanation is the central issue of the present study: Why did the erroneous tense choice sound natural or acceptable in students' L1? Before we answer this questions, let us look at some mistranslations the students offered (shown in Table 1).

Table 1. Illustration of mistranslations resulting from reverse transfer

Sample English sentences	**Sample mistranslations to Serbian**
Backshifting in reported speech	
The waiter assured me that they had some asparagus that were so large, so splendid, so tender, that it was a marvel.	Конобар ми је рекао да су имали шпаргле које су биле тако крупне, лепе и меке да је то било невероватно.
It never occurred to him that he was not wanted.	Није му падало на памет да је био непожељан. Никада му није пало на памет да није био пожељан.
The waiter asked her if she would like something else while the salmon was being cooked.	Конобар ју је упитао да ли би желела нешто друго док се лосос спремао.
I was aware that dinner at my house was regarded as something special.	Био сам свестан да се вечера у мојој кући сматрала специјалном/била сматрана за нешто посебно.
I could see he was watching to make sure his whispering wasn't disturbing the thing that lay there.	Могао сам да приметим да је пазио/да је гледао да се побрине да његово шапутање није узнемиравало ствар која је лежала ту.
She knew I was watching her, so she glanced at me cautiously.	Знала је да сам је гледао.
Type 2 conditionals	
Maybe if she went about her business and acted as though she hadn't been listening, then later she might find none of it had ever happened.	Да је наставила с послом/је гледала своја посла и понашала се као да није слушала [...].
I wouldn't consider myself a true friend if I didn't tell you.	Не бих себе сматрао правим пријатељем да ти нисам рекао/да сам ти прећутао.
Subordinate clause with *as if/though*	
He was lying there very still and tense as though he was holding on to himself hard because of sharp pain.	[...] као да је трпео јаке болове/је имао оштре болове.
She walked holding her glass out in front of her with both hands as though it were an offering.	[...] као да је била понуда/као да је приносила жртву.
I felt as though I had no right to be in the room	Чинило ми се да нисам имао право да будем у тој соби.

As can be seen, the signals for reported speech in the main clauses comprised the verbs students are well familiar with (such as *assure, occur, ask, could see, know).* Yet, the sample mistranslations indicate that the respondents, who must have correctly interpreted the reported situation as simultaneous with that in the main clause, used the Serbian past tense to refer to it. The past tense of the Serbian verb *имати* (*су имали*) suggests anteriority of the reported situation. For that reason, the sentence: *Конобар ми је рекао да су имали шпаргле које су биле тако крупне, лепе и меке да је то било невероватно* implies that the waiter informed the customer the restaurant had no asparagus, which carries the meaning opposite to that the source sentence conveys.

The situation with type 2 conditionals is similar: Serbian past tense in conditional clauses refers to an imagined past situation resulting as a consequence of the past event that did not actually take place. Consequently, Serbian L1 speakers use the potential mood rather than the past tense to discuss unreal present/future situations. The sentence *I wouldn't consider myself a true friend if I didn't tell you* implies *I am telling you this because I consider myself your true friend.* The mistranslated Serbian target sentence *Не бих себе сматрао правим пријатељем да ти нисам рекао/да сам ти прећутао* implies *I told you this because I consider/considered myself your true friend.*

When it comes to Serbian subordinate adverbial clauses corresponding to English clauses of manner with *as if/though,* Serbian users invariably opt for the present tense to denote simultaneity with the situation in the main clause, regardless of the nature of the comparison that is being made. Consequently, the comparison in *He was lying there very still and tense as though he was holding on to himself hard because of sharp pain*is equivalent to Serbian *као да трпи* rather than *као да је трпео*, as the past orientation point has already been established in the main clause.

It is interesting to note that the corpus contained no errors pertaining to unreal present after '*I wish*' (as in '*I wish you had ordinary clothes on,' he said, somewhat irritably*; *He wished he was just twenty years older*). It is our assumption that the learners have been sufficiently sensitized to English subjunctive structures and that they find them so unusual that they cannot perceive any similarities with their Serbian translation correspondents.

Crosslinguistic interference may be triggered by a student's ignorance of a form, structure or rule in one of the languages they otherwise know. In such cases, the students resort to their knowledge of another language, which is a common communicative strategy. However, crosslinguistic interference can be used as a learning strategy as well (e.g. Ellis, 1994: 314). In other words, learners use the knowledge of one language to hypothesize about the form, structure, function, meaning, rules or patterns of another. This may result in a hybrid structure that combines elements belonging to two different languages. Crosslinguistic influence happens not only from L1 to L2, but also from L2 to L1, and can be observed even in language behavior of L2 users who have neither lost nor forgotten their L1 (Jarvis, 2003). In other words, crosslinguistic influence is 'not simply a

matter of falling back on one language when a person lacks pertinent knowledge of another language' (Jarvis & Pavlenko, 2008: 10). Furthermore, the higher the proficiency level of a user, the more likely reverse L2 to L1 transfer becomes (Jarvis & Pavlenko, 2008: 10).

The main issue in students' answers is that they violate the grammaticality constraints that are adhered to by native speakers of Serbian. So, let us examine why this should be so? Why should a competent L1 speaker in his/her translation task produce a non-grammatical sentence in his/her native tongue? There is scientific evidence that syntactic transfer works not just in the direction from L1 to L2, but also from L2 to L1 (for details on methodology and findings see Jarvis & Pavlenko, 2008: 93–109). More precisely, learning a second/foreign language can result in a person's becoming quite tolerant of ungrammatical constructions in their native tongue. Moreover, linguistic constraints of L2 can influence learner's intuitions about how well formed or how appropriate a structure is in their native tongue (see Jarvis, 2003; Su, 2001). This implies that crosslinguistic transfer can affect language learners' judgements in both L1 and L2. Despite previous denial of syntactic transfer, newer research has confirmed 'at least some crosslinguistic influence effects in most of the areas of syntax that have been analyzed in data elicited from bilinguals, multilinguals, and language learners, and in many areas CLI effects have been found to be quite robust' (Jarvis & Pavlenko, 2008: 102). These center around language users' opting for certain syntactic structures rather than others. To conclude, there is ample evidence that syntactic transfer can occur either in language production or reception, and that it can occur in both the forward and the reverse direction.

Transferability of a structure is constrained by the relationship between the source and the recipient language. The degree of conguence between the two languages, also termed language distance or crosslinguistic similarity, will vary depending on the language pair. However, the measure of objective similarity between the two linguistic systems is not sufficient when discussing crosslinguistic influence. It must be complemented by subjective similarity, as transfer typically occurs in those areas of language use where the L2 user perceives the source and the recipient language as very similar (Jarvis & Pavlenko, 2008: 176), regardless of their objective congruence. The learner's perception of similarity or difference between languages, although subjective and frequently incorrect, may actually override the objective measure (Jarvis & Pavlenko, 2008: 178). The learners in our study wrongly assumed that there were similarities between the two languages regarding the tense distribution in reported speech, conditional and comparison clauses, areas where English and Serbian are objectively different.

Other researchers have already observed that their EFL participants whose mother tongue is Bosnian or Bulgarian tend to apply the sequence of tenses rule even where it is inapplicable or unnecessary in English (Charkova & Halliday, 2011). As backshifting is not a reported speech feature in either of the two languages, they concluded that such overuse could be the result of the special attention it receives in their English classes. The results of the present study indicate

that the reverse L2 to L1 tense transfer can occurin the same grammar area and cause unexpected solutions in students' translation work. That L2 should become so dominant as to cause reverse transfer in students' L1 can be attributed to the influence of the EFL environment, students' higher L2 exposure and their accelerated progress in terms of L2 proficiency. Consequently, the findings of the present study provide support for those of the previous research where reverse transfer was observed in more advanced stages of language acquisition. Yet, it remains to be seen whether and when this misconception about their mother tongue will correct itself. Prolonged treatment and intense focused instruction may prove effective in eradicating the phenomenon observed in this study. Its importance goes beyond the scope of language acquisition studies, as at least some of our respondents are rightfully expected to become translators.

CONCLUSION

Although the basic meaning of the past tense is to locate an event (or state) in the past, in its secondary meanings (backshift past in reported clauses, type 2 adverbial clauses of condition, *as if/though* clauses of manner and in the subjunctive mood when expressing wishes and regrets pertaining to a present situation) the past tense is used to denote a present state or event. The error analysis of students' English to Serbian translations provides evidence of L2 influence: erroneously assuming similarities between the two languages, our learners occasionally used the Serbian past rather than the present tense in their translations to express simultaneity. This reverse transfer would have remained completely unnoticed had other instruments been applied, as our participants performed excellently on multiple choice grammar tests and cloze tests. The claim that there is L2 influence on L1 tense choice is additionally, though anecdotally, corroborated by similar mistranslations evident in modern day Serbian renditions of English films and novels.

In terms of pedagogical implications of the present research, it is evident that secondary meanings of the tenses should be grouped and taught in an exhaustive and systematic manner at later acquisition stages. Furthermore, the findings of this study indicate that the treatment of secondary meanings of the past tense at advanced stages of EFL learning should encompass considerations of the learners' L2 influence. The two languages in the mind of a semi-bilingual or bilingual user interact in ways which have not yet been fully accounted for. Although the treatment of secondary meanings of the past tense in grammar books, course books and practice books is quite comprehensive, which ultimately results in learners being well trained to produce grammatically correct English utterances, there is still room for instruction refinement. These fine-tuning steps should not neglect the crosslinguistic influence of the foreign language on mother tongue, especially when they are aimed at future teachers and translators. Continuous

prolonged input and suitable corrective feedback, together with comprehensive explicit explanations regarding the L1 syntax, should prove effective in EFL environments where teachers and students share the common first language.

Sources

Mougham, S. W. (1988[1976]). *Sixty-five short stories*. London: Heinemann/Octopus.

Selimović, M. (2009[1966]). *Derviš i smrt*. Beograd: Logos-art.

References

Bardovi-Harlig, K. & Dornyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233–259.

Bland, K. S. (2008). *Grammar sense: Advance grammar and writing*. Oxford: Oxford University Press.

Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Charkova, K. & Halliday, L.J. (2011). Second- and foreign-language variation in tense backshifting in indirect reported speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 1–32.

Comrie, B. (1985). *Tense*. New York: Cambridge University Press.

Comrie, B. (1986). Tense in indirect speech. *Folia Linguistia*, 20, 265–296.

Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, 103–117.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185–209.

Cook, V. (ed.) (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cowan, R. (2008). *The Teacher's Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Decklerck, R. & Tanaka, K. (1996). Constraints on tense choice in reported speech. *Studia Linguistica*, 50, 283–301.

Downing, A. & Locke, P. (2002). *English grammar*. Oxon: Routledge.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Grujić, T. (2012). Definisanje semantike glagolskih vremena pomoću termina ,,osnovno”, ,,pravo”, ,,izvedeno”, ,,nepravo”. *Nasleđe*, 22, 133–145.

Grujić, T. & Danilović J. (2014). Discourse analysis: a marginalized approach to teaching tenses. U B. Mišić Ilić i V. Lopičić (eds.): *Jezik, književnost, marginalizacija: Jezička istraživanja,* Zbornik radova (535–547). Niš: Filozofski fakultet.

Gvozdanović, J. (1996). Reported speech in South Slavic. In T. Janssen & W. van der Wurff (eds.): *Reported Speech: forms and functions of the verb* (57–74). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: A case study. In V. Cook (ed.): *Effects of the second language on the first* (81–102). Clevedon: Multilingual Matters.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.

Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar.* London: Allen and Unwin.

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Niezgoda, K. & Rover, C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.): *Pragmatics n language teaching* (63–79). New York: Cambridge University Press.

Pavlenko, A. (2000). L2 influence on L1 in late bilingualism. *Issues in Applied Linguistics*, 11, 175–205.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language.* London: Longman.

Schauer, G. A. (2006). Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development. *Language Learning*, 56, 269–318.

Schmid, M. (2002). *First language attrition, use, and maintenance: The case of German Jews in anglophone countries.* Amsterdam: Benjamins.

Su, I. (2001). Transfer of sentence processing stragegies: A comparison of L2 learners o Chinese and English. *Applied Psycholinguistics*, 22, 83–112.

Thewlis, S. (2007). *Grammar dimensions: Form, meaning and use.* Boston: Heinle & Heinle.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Van Hell, J. & Dijkstra, T. (2002). Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 780–789.

Vince, M. & Sunderland, P. (2003). *Advanced language practice: English grammar and vocabulary.* Oxford: Macmillan Education.

Татјана С. Грујић
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

НАСТАВА ЈЕЗИКА И ТРАНСФЕР ГЛАГОЛСКОГ ВРЕМЕНА ИЗ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме

У усвајању језика трансфер се претежно посматра и истражује као манифестација утицаја првог (или матерњег) језика ученика на њихову језичку продукцију у другом (или страном) језику. Проучавања трансфера омогућавају подробније и темељније описивање ученичког међујезика, на основу кога се даље врше прилагођавања и побољшања наставних програма, материјала, али и дефинисање циљева и исхода наставе. Овакав правац истраживања трасфера, или међујезичког утицаја, нужно занемарује утицај другог (односно страног) језика на матерњи, при чему се сматра да се општа компетенција у матерњем језику не може знатно мењати. Но, новија истраживања указују на то да је интеракција између два језика у уму говорника двосмерна, односно да трансфер може деловати у оба правца – и из матерњег и из страног језика.

Стога смо у овој студији, преиспитујући уврежено уверење да је језичка компетенција у Ј1 непромењива, код одраслих ученика на вишим нивоима учења (ниво Б2 према ЦЕФР-у) испитали утицај енглеског као страног на српски у домену употребе глаголских времена. Истраживање је посматрало исказивање истовремености у неуправном говору, погодбеним и поредбеним реченицама, јер се у овим структурама у енглеском језику прошло глаголско време користи у секундарном значењу коме одговара српски презент.

Анализа грешака које су уочене у преводима испитаника указује на то да утицај другог језика постоји, односно да ученици повремено користе српско прошло време уместо презента, погрешно претпостављајући да у овом погледу постоји сличност између два посматрана језика.

Стога сматрамо да је на вишим нивоима учења језика потребно третирати ова секундарна значења на обједињен и систематичан начин. То подразумева развијање одговарајућих наставних материјала, као и пружање адекватне експлицитне повратне информације.

Кључне речи: *трансфер из енглеског (страног) у српски (матерњи) језик, настава језика, превођење, семантика глаголских времена.*

Научни скуп
Наука и настава у васпитно-образовном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
23. октобар 2020.

ISBN 978-86-6191-063-0
DOI 10.46793/STEC20.457V
УДК 378.147:811.111'342.41(497.11)
Стручни чланак
стр. 457–474

Marta V. Veličković[*]
University of Niš, Faculty of Philosophy
Jelena R. Danilović-Jeremić[*]
University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

STANCE MARKERS: AN UNDERDEVELOPED ASPECT OF SERBIAN EFL WRITERS' COMPETENCE[**]

Abstract: The topic of the current study is the interactional dimension of metadiscourse, as expressed through lexico-grammatical devices in beginner L2 writing of L1 Serbian/L2 English learners. The participants' use of metadiscourse devices was chosen due to its particular relevance for the beginner L2 writing process at the tertiary level. The sample of participants included a total of 70 English language majors attending the University of Niš. The corpus consisted of the students' expository paragraphs collected over a period of nine weeks during the 2019/2020 schoolyear. The taxonomy used in this particular study was that of Biber (2006) and Min et al. (2019), with a particular focus of hedges, stance adjectives, stance adverbs, and stance verbs. The results obtained imply that stance markers deserve a more prominent place in the EFL classroom.

Keywords: *Stance, academic writing, tertiary education, EFL students, lexico-grammatical devices.*

INTRODUCTION

Metadiscourse, as one of the linguistic means used to convey stance (Jiang, 2017), consists of 'self-reflective' expressions (Min et al., 2019) used to forge a connection between the speaker/writer and the hearer/reader (the interactional dimension of metadiscourse), and between the content/proposition and the hearer/reader (the interactive dimension of metadiscourse). According to the same group of authors, metadiscourse can include hedges, boosters, attitude markers, self-

[*] marta.velickovic@filfak.ni.ac.rs
[*] jelena.jeremic@filum.kg.ac.rs

[**] The first author would like to state that the paper was prepared as a part of the project *Modern Trends in Researching English Linguistics and Anglophone Literature and Culture*, conducted at the University of Niš – Faculty of Philosophy (No. 183/1-16-1-01). The second author gratefully acknowledges support from the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (project grant 178014).

mentions and engagement markers (ibid). The definition of stance as an evaluative attitude expressed by the writer is a difficult one to give. Man & Chau (2018) based their definition on the work of other more prominent authors, such as Biber (2006), Hyland & Tse (2005b) and Jiang & Highland (2015), who stated that stance represents the personal feelings, or attitudes, even value judgments expressed by the writer. A more widely acknowledged definition of stance is one that was provided by Biber & Finegan (1989: 93–94), who indicated that stance is a way for a writer to express their 'value judgment on knowledge', in particular on "its reliability, the mode of knowing, and the adequacy of its linguistic expression", along with "a broad range of personal attitudes".

Much like metadiscourse, stance is used to facilitate reader-writer communication. As a result, it has a potential impact on overall writing quality. For example, Min et al. (2019) claim that metadiscourse features are used twice as much by 'good ESL undergraduate writers' as opposed to those qualified as 'poor'. Stance has also been singled out as a challenging topic for L2/FL learners (Biber, 2006; Hyland, 2005a; Min et al., 2019), and can help determine the level of proficiency or native-like usage of the language adopted by the writer. The more comfortable they are with their L2, the more likely they are to make comments pertaining to how they 'feel' about a particular proposition. Furthermore, providing evaluative judgments by using stance markers is also a means of facilitating interpretation for the reader. This features well within the context of academic writing, which is seen as a form of 'social interaction' that clearly indicates the viewpoint of the writer (Hyland, 2005a). As a result, Man & Chau (2018) have indicated the need for studies of stance in general, not only for the purpose of benefitting L2 instruction, but for aiding teachers of English for Academic Purposes (EAP). When choosing stance devices, FL writers are not only drawing from the scope of their personal feelings and attitudes, but are also drawing from their cultural background (Jiang, 2017). It is therefore possible to assume that much could be learned from the type and frequency of stance markers in L2 writing.

The influence of cultural background can be seen in situations where the author himself is the source of a proposition. In such circumstances, they may revert to either expressly stating so, emphasizing it in fact, known as 'emphasized averral', or may choose to completely hide their presence, known as 'hidden averral' (Charles (2006) and Hunston (2002), quoted in Jiang, 2017: 87). In addition to stating their own attitude to the source of the proposition, writers can convey their perceptions of the proposition, and establish a rapport with their audience, rendering their content 'plausible' and 'persuasive', in an attempt to anticipate the readers' response. All this is achieved within the scope of their L1 and L2 cultural background.

The academic writing style of the Serbian linguistic community and that of the Anglo-American one differ to a considerable extent, as the former predominantly relies on means of 'hiding' one's presence behind the first person plural pronoun 'we', whereas this feature is rarely found in the latter. This issue alone further renders studies on stance relevant to EAP and L2/FL writing.

THEORETICAL BACKGROUND

There are a variety of stance devices that have been studied by EFL researchers. In this study the main focus is on stance adjectives, stance adverbs and stance verbs, as used to indicate epistemic certainty, epistemic likelihood, attitude and emotion, evaluation, ability and willingness, ease or difficulty, causation and effort, style, communication, and desire and intent. The seminal classification stems from Biber's 2006 taxonomy, which is based on semantic categories that include:

1) **epistemic certainty**

(e.g., *certain*, *obvious*, *apparent* for adjectives; *naturally*, *surely* for adverbs; *conclude*, *find* for verbs),

2) **epistemic likelihood**

(e.g., *likely*, *probable* for adjectives; *seemingly*, *probably* for adverbs; *seem* for verbs),

3) **attitude and emotion**

(e.g., *sad* for adjectives; *sadly*, *fortunately* for adverbs; *consider*, *believe* for verbs),

4) **evaluation**

(e.g., *important* for adjectives),

5) **ability or willingness**

(e.g., *able* for adjectives),

6) **and ease or difficulty**

(e.g., *easy*, *hard* for adjectives),

7) **hedges**

(e.g. *a bit*, *a little*).

This taxonomy was broken down into more detail in Min et al. (2019), and provided the basis for the classification of the lexico-grammatical stance markers identified in this study. The specific categories of analysis can be found in the Results section of this paper.

When it comes to academic writing at the tertiary level in Serbia, the course curriculum for English language majors includes instruction on argumentative/persuasive types of writing. They are introduced to it through expository paragraphs, with the expectation of hedges and stance devices (Min et al., 2019), which play a role in persuading the audience. In the Serbian EFL setting, not a lot of work has been done on determining which linguistic resources students of

English use to express evaluation in their writing. A notable exception is the work of Blagojević (2004; 2009; 2010; 2011; 2012). However, although focused on academic EFL writing, her work was mostly aimed at academic discourse and research papers, and not as much on the writing of EFL learners at the tertiary level. This notably led to a gap in the field of study.

PREVIOUS RESEARCH

A variety of stance devices have been studied over the years, in many L1 and L2 combinations, and a range of student/academic writing. Biber & Finegan (1989) provided an exhaustive overview of overt markers of affect and evidentiality in English. Hyland (1998; 1999; 2000) studied hedges and boosters in argumentative writing. Van Hell et al. (2005) evaluated stance-taking and support in writing, along with genre and modality. Baratta (2009) studied the passive voice as a stance marker. Ryshina-Pankova (2011) determined that FL writers hesitated to use explicit markers of personal opinion. Lee & Deakin (2016) cited frequent occurrences of interactional metadiscourse in student academic writing. Jiang (2017) studied noun + *that* clauses as stance markers, Man & Chau (2018) studied *that*-clauses[1], and Min et al. (2019) studied hedges and stance devices in L2 argumentative writing.

Veličković & Danilović-Jeremić (2020) studied the scope of stance devices used in a sample of argumentative essays written by a group of L1 Serbian fourth-year university students. They concluded that they focused on achieving distance and objectivity in their academic writing, predominantly using indefinites/impersonal structures, and verbs in the passive voice. Although a substantial use of stance devices can be an indication of more advanced language proficiency, no direct link between the use of stance devices and FL knowledge was determined, which led them to conclude that Serbian EFL learners' choice of stance devices could be taught.

Considering the strong connection between hedges, stance devices and persuasive communication in argumentative writing, we attempted to identify which lexico-grammatical stance devices are preferred by a beginner group of L1 Serbian FL writers. Based on the previously outlined findings, the following research questions were chosen:

1. Of all the lexico-grammatical stance devices, notably adjectives, adverbs and verbs, which type did the participants most often use in their expository paragraph writing?
2. Which of the subcategories of stance adjectives, adverbs and verbs did the participants use the most in their expository paragraph writing?

[1] This particular group of authors has put forth the claim that phrasal structures are more revealing of stance that are clause structures, which may be the reason behind such choices of linguistic devices as stance markers.

THE METHOD

Original FL (L1 Serbian) writing was used in this study, in part due to the fact that it does not undergo the same rigorous process of revision and proofreading as academic writing meant for publication. A sample of 218 expository paragraphs were compiled from a group of approximately 70 second-year students, B2 level of proficiency. They are all English language majors at the Faculty of Philosophy, University of Niš. The paragraphs were written and compiled during the fall semester of the 2019/2020 schoolyear. This was the students' first semester learning about academic writing. The students had not received any previous formal instruction on stance, stance markers, or how to use them, nor had any of the feedback that they received during their course mentioned stance.

The paragraphs were collected over a period of nine weeks. They are the product of in-class work, and cover a range of topics: television/the media, dieting/diets, education, holidays, home decoration, physical activity, an item of great significance, family/family life and finally a topic of the students' own choosing. The average number of words per paragraph was ~126, bringing the total number of analyzed words in this corpus close to 27,500.

All of the paragraphs were analyzed by the authors. The analysis was based on the classification provided by Biber (2006) and Min et al. (2019). It focused on the following: hedges, stance adjectives, stance adverbs, and stance verbs. These lexico-grammatical stance devices are used to indicate epistemic certainty, epistemic likelihood, attitude and emotion, evaluation, ability and willingness, ease or difficulty, causation and effort, style, communication, and desire and intent. Only examples of stance markers approved by both authors were included in the analysis.

The categories of analysis were based on the work done by Min et al. (2019: 10–12):

Stance adjectives refer the adjectives that express someone's stance, including the following subcategories[2]:

• **Epistemic certainty adjectives**: adjectives that show levels of certainty or doubt about the proposition (e.g., *apparent*, *certain*, *obvious*).

There are many more types of these creations, but one thing can be <u>certain</u>, they are all made for the sake of more dramatic and creepy movie scene.

• **Epistemic likelihood adjectives**: adjectives that imply probability of the idea (e.g., *likely*, *possible*, *probable*).

[2] All of the examples provided to illustrate the various categories were extracted from the analyzed expository paragraphs.

It also has nonsensical food restrictions that are very damaging to the body and almost impossible to retain for long periods of time.

• **Attitude and emotion adjectives**: adjectives that indicate writer's feeling about the proposition (e.g., *annoyed, disappointed, nervous*).

Taking into account that she always learns from my mistakes, it is not surprising that she is always there to listen to me.

• **Evaluation adjectives**: adjectives that represent writer's judgments about the idea (e.g., *appropriate, bad, important*).

When I started high school, my father advised me to start studying at least a week before a test since it would be much easier to study a subject in parts rather than all at once.

• **Ability or willingness adjectives**: adjectives that express the ability and readiness (e.g., *able, anxious, careful*).

They explained to me how to put myself first in order to be able to love other people around me.

• **Ease or difficulty adjectives**: adjectives that show evaluation on the idea (e.g., *difficult, easy, hard*).

At school, for example, I've always tried my best to have good grades, to show her that it isn't that hard.

Stance adverbs refer to the adverbs representing the writer's stance:

• **Epistemic certainty adverbs**: adverbs that comment on the actuality of ideas (e.g., *actually, certainly, definitely*).

A fad diet is a type of diet that is only popular for a short amount of time, similar to fashion fads, so their effects are undoubtedly not viable.

• **Epistemic likelihood adverbs**: adverbs that indicate the probability and likelihood of ideas (e.g., *apparently, perhaps, probably*).

Next, our body language is important for our future job because we will probably work with people/children.

• **Attitude adverbs**: adverbs that show the writer's emotional attitude about a proposition (e.g., *amazingly, essentially, fortunately*).

There are, surprisingly, non-food stores where you can buy chocolaty snacks too.

• **Style adverbs**: adverbs that express the writer's manner of speaking (e.g., *according to, generally, usually*).

Scientific programs generally attract people who are educated and who want to broaden their knowledge in a particular field.

Stance verbs include the particular verbs that show the writer's stance, including the following:

• **Epistemic certainty verbs**: verbs that express conviction or certainty (e.g., *conclude*, *notice*, *prove*).

There are three zodiac signs which are <u>believed</u> to have a large number of positive traits.

• **Epistemic likelihood verbs**: verbs that imply questionable assertions (e.g., *assume*, *guess*, *seem*).

Vlach holidays and rituals <u>seem</u> very odd when compared with more common, place holidays but are, in my opinion, just as jolly.

• **Attitude verbs**: verbs that show the writer's personal attitudes (e.g., *agree*, *expect*, *feel*).

I <u>find</u> it truely relaxing when I'm in a new place surrounded by new people.

• **Desire and intention verbs**: verbs that express the writer's desire, decision, and intention about the idea (e.g., *decide*, *hope*, *want*).

In conclusion, these wildfires have brought a lot of pain and torment to the people of Australia, but we all <u>hope</u> that they will have enough strength to overcome the obstacles.

• **Causation and effort verbs**: causation, modality, and effort verbs that indicate the facilitated action (e.g., *enable*, *mange*, *require*).

This <u>allows</u> you to gang up with other players and complete quests together.

• **Communication verbs**: verbs that describe speech acts, communicative activities and source of information about the proposition (e.g., *claim*, *insist*, *say*).

Secondly, the <u>say</u> that the lyrics is too violent and maybe sometimes Satanistic.

THE RESULTS

For clarity, research questions 1 and 2 will be discussed simultaneously.

Of the 218 analyzed paragraphs, as many as 94 (~43.12%) contained no examples of stance devices, indicating the unmistakably low level at which this group of participants manages metadiscourse.

The most frequently used type of lexico-grammatical stance device were stance adjectives (~44.17%). They are followed by stance adverbs (~27.18%), and a close third are stance verbs (~26,21%). By far the least frequently used stance device were hedges (~2.4%).

Table 1. The frequency of occurrence of the analyzed stance devices

Stance device	~percentage of total number of stance devices (100%)
Stance adjectives	~44.17%
Stance adverbs	~27.18%
Stance verbs	~26,21%
Hedges	~2.4%

The results can further be broken down in the following manner.

Of the types of stance adjectives identified by Min et al. (2019), the most frequently occurring type were adjectives that represent the writer's judgment (~48.26%). The most frequently used stance adjective in particular belongs to this group: the adjective *important* (~25.27%). The second most frequently used type are stance adjectives that show evaluation of an idea (~26.37%), of which the most frequently occurring adjective was *difficult/hard* (~17.58%). It is also the second most frequently used stance adjective. The third most frequently used type were stance adjectives that show levels of certainty or doubt (~10.93%), of which the most frequently occurring adjectives were *certain* and *apparent* (~2.19%). The fourth were stance adjectives indicating the writer's ability or readiness (~8.78%), of which the most frequently occurring adjective was *able* (~7.69%). This group is followed by adjectives that imply probability, (~5.48%), with *impossible* having the highest occurrence rate (~4.39%). And finally, only one adjective was found that indicates the writer's feelings, *sad*, with a frequency of ~1.09%.

Table 2. Frequency of occurrence of the various stance adjectives

Stance adjectives	~ percentage of all stance adjectives used (100%)
Adjectives that represent the writer's judgment	~48.26%
Adjectives that show evaluation of an idea	~26.37%
Adjectives that show certainty or doubt	~10.93%
Adjectives that express the writer's ability and readiness	~8.78%
Adjectives that imply probability of the idea	~5.48%
Adjectives that indicate the writer's feelings	~1.09%

Table 3. provides an overview of the all the different adjectives used in the expository paragraphs.

Table 3. The frequency of occurrence of particular examples of stance adjectives[3]

Stance adjective	~ percentage of individual type of used stance adjectives (100%)
Adjectives that represent the writer's judgment	
IMPORTANT	~25.27%
GOOD/BEST	~6.59%
BAD	~5.49%
ESSENTIAL	~3.29%
NATURAL, DISAPPOINTING, SURPRISING, VITAL, ANNOYING, EXCELLENT, SURPRISING	~1.09%
Adjectives that show evaluation of an idea	
DIFFICULT/HARD/HARDEST	~17.58%
EASIER/EASY	~8.79%
Adjectives that show certainty or doubt	
APPARENT, CERTAIN	~2.19%
OBVIOUS, SURE	~1.09%
Adjectives that express the writer's ability and readiness	
ABLE	~7.69%
UNABLE	~1.09%
Adjectives that imply probability of the idea	
IMPOSSIBLE	~4.39%
LIKELY	~3.29%
POSSIBLE	~1.09%
Adjectives that indicate the writer's feelings	
SAD	~1.09%

[3] Note: the approximate percentages indicate the overall frequency of the occurrence of each lexico-grammatical device.

Of the types of stance adverbs identified by Min et al. (2019), the most frequently occurring type were adverbs that express the writer's manner of speaking (~42.84%). The most frequently used stance adverb in particular belongs to this group: the adverb *usually* (~30.35%). The second most frequently used type were stance adverbs that show the writer's emotional attitude (~23.17%), of which the most frequently occurring adverb was *basically* (~7.14%). However, after *usually*, the second most frequently used stance adverb in general was *probably* (~14.28%), which belongs to the group of adverbs that indicate the probability and likelihood of an idea (frequency of occurrence ~16.06%, the lowest among the adverbs).

Table 4. Frequency of occurrence of the various stance adverbs

Stance adverbs	~ percentage of all stance adverbs used (100%)
Adverbs that express the writer's manner of speaking	~42.84%
Adverbs that show the writer's emotional attitude about a proposition	~23.17%
Adverbs that comment on the actuality of ideas	~17.82%
Adverbs that indicate the probability and likelihood of ideas	~16.06%

Table 5. provides an overview of the all the different adverbs used in the expository paragraphs.

Table 5. The frequency of occurrence of particular examples of stance adverbs[4]

Stance adverb	~ percentage of individual type of used stance adverbs (100%)
Adverbs that express the writer's manner of speaking	
USUALLY	~30.35%
GENERALLY	~7.14%
ACCORDING TO	~5.35%
Adverbs that show the writer's emotional attitude about a proposition	
BASICALLY	~7.14%
TRULY	~3.57%
MASTERFULLY, DRASTICALLY, SURPRISINGLY, NORMALLY, SADLY, FORTUNATELY, ESSENTIALLY	~1.78%

[4] Note: the approximate percentages indicate the overall frequency of the occurrence of each lexico-grammatical device.

Stance adverb	~ percentage of individual type of used stance adverbs (100%)
Adverbs that comment on the actuality of ideas	
SURELY, NATURALLY	~5.35%
EXPECTEDLY, ACTUALLY, UNDOUBTEDLY, OBVIOUSLY	~1.78%
Adverbs that indicate the probability and likelihood of ideas	
PROBABLY	~14.28%
SEEMINGLY	~1.78%

Of the types of stance verbs identified by Min et al. (2019), the most frequently occurring type were verbs that describe speech acts, communicative activities and source of information (~46.25%). The most frequently used stance verb from this particular group is the verb *say* (~5.55%). However, one of the two most frequently used stance verbs belongs to a second group, that of verbs indicating causation, modality or effort verbs (~27.75%): the stance verb *manage* (~9.25%). The third most frequently occurring type were stance verbs that show the writer's personal attitude (~12.95%), of which the most frequently occurring verb was *consider* (~7.40%). The fourth were stance verbs that imply questionable assertions (~11.1%). The second most frequently occurring stance verb belongs to this group: the verb *seem* (~9.25%). And finally, only one verb was found that expresses the writer's desire, decision and intention, *hope*, with a frequency of ~1.85%.

Table 6. Frequency of occurrence of the various stance verbs

Stance verbs	~ percentage of all stance verbs used (100%)
Communication verbs	~46.25%
Verbs indicating causation, modality, effort verbs	~27.75%
Verbs that show the writer's personal attitude	~12.95%
Verbs that imply questionable assertions	~11.1%
Verbs that express the writer's desire, decision, intention	~1.85%

Table 7. provides an overview of the all the different verbs used in the expository paragraphs.

Table 7. The frequency of occurrence of particular examples of stance verbs[5]

Stance verb	~ percentage of individual type of used stance verbs (100%)
Communication verbs	
SAY	~5.55%
DESCRIBE, MAINTAIN, SHOWCASE/SHOW	~3.70%
SUGGEST, RECOMMEND, REPORT, BELIEVE, ESTEEMED, QUESTION, RANKED, JUDGED, EXPLAIN, PROMISE, STATE, CONCLUDE, DETERMINE, CLAIM	~1.85%
Verbs that indicate causation, modality, effort verbs	
MANAGE	~9.25%
ALLOW	~3.70%
INDUCE, EASE, LET, REQUIRE, OVERCOME, FORCES, ENABLE, DEMAND	~1.85%
Verbs that show the writer's personal attitude	
CONSIDER	~7.40%
FIND	~3.70%
BELIEVE	~1.85%
Verbs that imply questionable assertions	
SEEM	~9.25%
CONSIDER	~5.55%
Verbs that express the writer's desire, decision, intention	
HOPE	~1.85%

Of all the lexico-grammatical devices that were analyzed it the corpus, the fewest were hedges with only five in total. They accounted for merely ~2.4% of all the identified stance devices. The most frequently example was *a bit* which accounted for 80% of all the hedges used in the paragraphs, and *a little*, which accounted for 20%.

[5] Note: the approximate percentages indicate the overall frequency of the occurrence of each lexico-grammatical device.

DISCUSSION

Based on the results, stance adjectives occurred almost twice as much as stance adverbs and stance verbs, while the frequency of occurrence of stance adverbs and verbs is almost the same. Even though the frequency of occurrence of adjectives is greater than that of adverbs, the number of tokens for each is quite similar, 23 to 20. Overall, the range of individual words that are used to convey stance is low. This particular group of beginner writers tended to prefer vocabulary items which are to a considerable extent a part of their everyday vocabulary: the adjective *important*, the adverb *usually*, and the verbs *say*, *manage* and *seem*. By not using more diverse stance makers, they give off the impression of hiding both their presence and their attitudes towards the propositions, and never clearly state the sources of the propositions.

Considering that hedges, as indicated by Hyland (1994) and Min et al. (2019), are devices which have proven to be particularly difficult for EFL writers, our findings are not surprising. As suggested by Hinkel (2004) and Min et al. (2019), the diversity of their functions, the potential influence of L1 on their use, and the extent to which they permeate academic and/or business writing might indicate that their analysis should be the subject matter of a separate study. In this particular case their frequency and range are too low to allow either a quantitative or qualitative analysis.

In the case of stance devices, it is possible to assume that linguistic proficiency is a pertinent issue, at least to a certain extent; however, we are inclined to consider this can account for only a fraction of the results. In our view, their overall performance is more likely the result of a feeling that it is inappropriate to 'insert themselves' in such a way in their writing, perhaps as a result of the impersonal 'shared responsibility' style of writing in their L1. Furthermore, not having benefited from any explicit instruction on stance, or implicit for that matter, and since their coursebook makes no reference to it, they may not have even considered it a relevant option. It seems likely that the detected occurrences of stance devices are more a reflection of the writers' own personal budding styles than that of an existing awareness of stance.

The current findings to an extent do compare to those of Veličković & Danilović-Jeremić (2020). A lack of variety or range of linguistic devices was noted in both studies without, however, an indication of the extent to which their exclusion was voluntary. The predominant impersonal style previously recorded by these authors is not uncommon in FL writing. Similar findings have been reported by Biber & Finegan (1989), Hyland (2012), and Reilly et al. (2005), irrespective of the written material they were analyzing. In brief, the so-called 'faceless stance' is an increasingly more present feature of FL writing.

Yet another point needs to be taken into consideration. In a study of six different fields Jiang (2017) outlined some of the main features of the 'soft' sciences, i.e. the humanities and social sciences. These include, but are not limited to: their being discursive in nature; that writers in these sciences are more likely to make their presence 'felt' by clearly providing comments on the content/propositions; that they rely considerably on 'cognitive understanding', that in these sciences most claims rely on personal interpretations which leave writers more freedom to provide their judgments than in the 'hard' sciences; that arguments in the 'soft' sciences are 'necessarily explicitly interpretative', etc. In such a context, the lack of stance devices in the FL writing of the studied population must be addressed appropriately, and explicitly. As part of their tertiary education, English language majors are expected to write term papers and a bachelor thesis; the majority of them will go on to write their master's thesis, some even doctoral dissertations. As a result, any instruction they receive, which so far has focused mostly on form, must also make room and make time to address content with a view to the writer's perspectives on the content and its sources, and address their relationship with the audience. As previously indicated, both Lee & Deakin (2016) and Min et al. (2019) stated that the increased use of stance devices is a recognized quality of 'good ESL undergraduate writers', hence our teaching must reflect this requirement as well. As Hyland (2012) and Kärkkäinen (2003) both stated, allowing personal perceptions into a body of writing is a choice, and EFL learners need to be made aware that such a choice is available to them, irrespective of what they may perceive as the "confines" of the academic genre.

These assumptions leave room for specific pedagogical implications. It is not simply an issue of teaching FL writers to include more stance devices in their writing. A delicate balance must be established between the features of 'soft' sciences and the requirements of academic writing, primarily that of the 'convention of impersonality'. If our goal is to make our students more proficient writers, well-versed in the characteristics of academic writing in their particular 'soft' science, an initial step might be to introduce well-worded examples from naturally occurring language produced by their own peers at the initial stages of learning to write, much at the same time as the information pertaining to paragraph structure. This may require certain 'adaptations' of the existing coursebooks, but overall could prove beneficial. This would mean relying on the 'genre approach' when teaching FL writing (Gee in Luchini, 2002). This approach is mostly based on modelling other people's writing (Harmer, 2004; Nunan, 1989), which when analyzed, could be used as a model of the type, number and overall function of the stance devices used.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS FOR FURTHER RESEARCH

The way to challenge the persistent lack of stance devices lies in both adaptations of the teaching process/material and in increasing the scope of research. One of the issues that should be addressed is the fact that existing work (Blagojević, 2004; 2009; 2010; 2011; 2012 and Veličković & Danilović-Jeremić, 2020) on academic discourse and stance devices in the Serbian linguistic environment has so far been descriptive in nature rather than interpretative. It would be quite useful, to the learners, to their teachers, as well as to researchers themselves, to take a longitudinal look at how and whether the use of particular stance markers changes over time and in what direction. The influence of explicit instruction could also be monitored and quantified. Furthermore, additional variables should be included in any further analyses, such as L2 proficiency and writing competence. As Man & Chau (2018) indicated, differences in the linguistic devices could occur as a result of various topics, which means that a controlled writing task could also potentially be included in future studies.

References

Baratta, A. M. (2009). Revealing stance through passive voice. *Journal of Pragmatics*, 41(7), 1406–1421, https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.010.

Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*, vol. 23. Amsterdam: John Benjamins, https://doi.org/10.1075/scl.23.

Biber, D. & Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93–124, https://doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.93.

Blagojević, S. (2010). The Manifestation of Authorial Presence in Academic Writing as a Sign of Cultural Identity. *Cambridge Scholar Publication, 'Identity Issues: Literary and Linguistic Landscapes',* Cambridge, 251–265.

Blagojević, S. (2004). Metadiscourse in Academic Prose: a Contrastive Study of Academic Articles Written in English by English and Norwegian Native Speakers. *Kalbų Studijos*, 5, 60–67.

Blagojević, S. (2009). Expressing attitudes in academic research articles written by English and Serbian authors. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 7(1), 63–73.

Blagojević, S. (2011). „Mi" kao „mi" ili „mi" kao „ja": prvo lice množine kao eksponent autorovog prisustva u akademskom pisanom diskursu. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 54, 207–218.

Blagojević, S. (2012). *O engleskom i srpskom akademskom diskursu*. Niš: Filozofski fakultet.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Essex: Longman.

Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. London/Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAP textbooks. *English for Specific Purposes*, 13, 239–256, https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90004-3.

Hyland, K. (2005a). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173–192. DOI 10.1177/1461445605050365.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.54.

Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks. *Journal of English for Specific Purposes*, 18(1), 3–26, https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00025-2.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.

Hyland, K. (2012). Undergraduate Understandings: Stance and Voice in Final Year Reports. In K. Hyland & C. S. Guinda (eds.): *Stance and Voice in Written Academic Genres*, 134–150. London: Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/9781137030.

Hyland, K. & Tse, P. (2005b). Evaluative that constructions: Signalling stance in research abstracts. *Functions of Language*, 12(1), 39–63. DOI 10.1075/fol.12.1.03hy.

Jiang, K. (2017). Stance and voice in academic writing: The "noun + that" construction and disciplinary variation. *International Journal of Corpus Linguistics*, 22(1), 85–106. DOI 10.1075/ijcl.22.1.04jia.

Jiang, K. F. & Hyland, K. (2015). 'The fact that': Stance nouns in disciplinary writing. *Discourse Studies*, 17(5), 529–550. DOI 10.1177/1461445615590719.

Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation: A description of its interactional functions, with a focus on* I think. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, https://doi.org/10.1075/pbns.115.

Lee, J. & Deakin, L. (2016). Interaction in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less successful argumentative essays. *Journal of Second Language Writing*, 33, 21–34, https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.06.004.

Luchini, P. L. (2002). Evaluation of Teachers' Methodology of Writing Skill Teaching: A Case Study. *The Linguistics Association of Korea Journal*, 10(4), 211–232.

Man, D. & Chau, M. H. (2018). Learning to evaluate through that-clauses: Evidence from a longitudinal learner corpus. *Journal of English for Academic Purposes*. DOI https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.007.

Min, S., Paek, J. K. & Kang, Y. (2019). Exploring the use of hedges and stance devices in relation to Korean EFL learners' argumentative writing qualities. *English Teaching*, 74(1), 3–23. DOI 10.15858/engtea.74.1.201903.3.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI https://doi.org/10.1017/S0272263100009578.

Reilly, J., Zamoraa, A. & McGiverna, R. F. (2005). Acquiring perspective in English: the development of stance. *Journal of Pragmatics*, 37, 185–208, https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.08.010.

Ryshina-Pankova, M. (2011). Developmental changes in the use of interactional resources: Persuading the reader in FL book reviews. *Journal of Second Language Writing*, 20, 243–256, https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.011.

van Hell, J. G., Verhoeven, L., Tak, M. & van Oosterhout, M. (2005). To take a stance: a developmental study of the use of pronouns and passives in spoken and written narrative and expository texts in Dutch. *Journal of Pragmatics*, 37(2), 239–273, https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.08.004.

Veličković, M. & Danilović-Jeremić, J. (2020). Taking a stand: stance strategies in L1 Serbian English learners' expository essays. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 8(2), 147–158, https://doi.org/10.22190/JTESAP2002147V.

Марта В. Величковић
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Јелена Р. Даниловић-Јеремић
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

ИЗРАЖАВАЊЕ СТАВОВА У ПИСАЊУ: НЕДОВОЉНО РАЗВИЈЕНА ВЕШТИНА КОД УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Резиме

Циљ овог рада је испитивање интеракцијске димензије метадискурса, изражене лексичко-граматичким формама, код ученика енглеског језика као страног. Употреба одговарајућих форми којима се изражава став говорника значајна је, у истраживачком смислу, јер се може довести у везу са наставом академског писања на универзитетском нивоу. У истраживању је учествовало 70 студената енглеског језика који наставу похађају на Филозофском факултету у Нишу. Корпус студентских радова (тачније, пасуса), прикупљен је током девет недеља током академске 2019/2020. године док је анализа прикупљеног материјала спроведена на основу радова Бајбер (2006) и Мин и сар. (2019). Анализа је укључивала идентификацију форми које служе за ограђивање говорника, као и врста речи којима се изражавају његови ставови (нпр. придеви, прилози и сл.). Добијени резултати указују да је поменутим језичким формама потребно посветити више пажње у настави енглеског језика.

Кључне речи: *ставови, академско писање, лексичко-граматичке форме, ученици енглеског језика као страног.*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

Print	Online
37.091.3(082)	37.091.3(082)(0.034.2)
371.12:159.923.3(082)	371.12:159.923.3(082)(0.034.2)
37.015.3:159.953.5(082)	37.015.3:159.953.5(082)(0.034.2)
37.091.64/69(082)	37.091.64/69(082)(0.034.2)

НАУКА и настава у васпитно-образовном контексту
[Електронски извор] /
[главни и одговорни уредник Снежана Маринковић]. - Ужице : Педагошки факултет, 2020 (Ужице : Педагошки факултет). - 1 електронски оптички диск : текст ; 12 cm

Системски захтеви : Нису наведени. - "У овој монографији налазе се радови са Међународног научног скупа 'Наука и настава у васпитно-образовном контексту', одржаног 23. октобра 2020. године на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу."... > Предговор. - На спор. насл. стр.: Science and Teaching in Educational Context. - На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. - Радови на срп. и енгл. језику. - Тираж 100. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на рус., енгл. или срп. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-6191-062-3 (print); ISBN 978-86-6191-063-0 (online)

1. Ств. насл. на според. насл. стр.
а) Настава -- Методика -- Зборници б) Наставници -- Личност -
- Зборници в) Учење учења -- Зборници г) Наставна средства -
- Зборници

COBISS.SR-ID 23999241 (print); COBISS.SR-ID 23390985 (online)