УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Образовање и усавршавање наставника

- дидактичко-методички приступ -

Ужице, 2010

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА
– Дидактичко-методички приступ –

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА
– Дидактичко-методички приступ –

Издавач
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Главни и одговорни уредник
Др Крстивоје Шпијуновић

Програмски уредници
Др Снежана Маринковић
Др Видан Николић

Програмски одбор
Др Никола Поткоњак (Србија), др Крстивоје Шпијуновић (Србија), Dr Eva Szoradova (Словачка), др Новак Лакета (Србија), dr Petar Sotirow (Пољска), др Радмила Николић (Србија), др Миле Илић (Република Српска), др Миленко Кундачина (Србија), dr Ljupčo Kevereski (Македонија), др Видан Николић (Србија), др Миленко Пикула (Србија), dr Milena Valenčić Zuljan (Словенија), dr Mara Cotič (Словенија), др Снежана Маринковић (Србија)

Рецензенти
Др Новак Лакета, др Миомир Милинковић, др Радмила Николић, др Драгољуб Зорић, др Миленко Кундачина, др Војко Радомировић, др Милован Стаматовић, др Снежана Маринковић, др Видан Николић, мр Обрад Јовановић, мр Емеше Терзић, др Оливера Марковић, др Горан Шекељић, мр Лидија Златић, мр Бранка Арсовић

Организациони одбор
Др Крстивоје Шпијуновић, Dr Eva Szoradova (Словачка), др Снежана Маринковић, др Радмила Николић, мр Бранко Поповић, др Видан Николић

Организатори
Учитељски факултет у Ужицу (Србија)
Universitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra (Slovačka)

Лектори
Мр Љиљана Костић
Мр Милка Николић

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

Технички уредник
Јакша Вуксановић

Штампа
Штампарија „Братис“ – Ужице

Тираж
200 примерака

Ужице 2010.

ISBN: 978-86-6191-000-5

Штампање ове монографије помогло је Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

– Дидактичко-методички приступ –

Ужице
2010

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
THE TEACHER-TRAINING FACULTY OF UŽICE

TEACHER TRAINING AND DEVELOPMENT

– Scientific Approach to Didactics and Method of Teaching –

Užice
2010

С А Д Р Ж А Ј

ПРЕДГОВОР 11–12

I. УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Др Крстивоје Шпијуновић
Неки проблеми дидактичко-методичког образовања и усавршавања наставника 15–28

Др Грозданка Гојков
Постмодерне теорије о знању и дидактички плурализам 29–52

Др Радивоје Кулић
Савремени токови у образовању и усавршавању учитеља и наставника 53–66

II. САОПШТЕЊА

Др Никола Поткоњак
Моје дилеме о теми научног скупа 69–72

Др Нада Вилотијевић и др Младен Вилотијевић
Конструктивистички приступ образовању и усавршавању наставника за њихове улоге у школи 73–84

Др Снежана Маринковић
Концепција образовања наставника – између стручног и професионалног образовања наставника 85–94

Др Радмила Николић
Педагошко-дидактичко и методичко оспособљавање наставника на универзитету данас 95–104

Др Миленко Кундачина и мр Јелена Стаматовић
Потребе наставника за дидактичко-методичким образовањем у акредитованим програмима стручног усавршавања 105–116

Др Катарина Тодоровић
Значај и улоге универзитетског наставника у образовању савременог наставника 117–128

Dr. Petar Sotirow
*Znaczenie programu **Erasmus** dla studentow i nauczycieli akademickich Unii Europejskiej* 129–138

Dr. Snezana Mirascieva
Didactical-methodical Aspects of Planning the Educative Work at the Macedonian Educational System 139–144

Др Жана Бојовић
Наставник и естетска култура ученика 145–150

Др Ана Стишовић Миловановић
Компетенције наставника у светлу нових научних парадигми *151–156*

Др Драгана Бјекић и мр Лидија Златић
Дидактичко обликовање Комуникологије у образовању учитеља 157–176

Др Саит Качапор
Васпитање – учење за живот путем живота 177–190

Mirjana Jeftovic, MA
Teachers' Characteristics and Students` Goal Orientations in Learning 191–204

DocPaedDr. Jana Duchovičová i Mgr. Zuzana Babulicová
Possibilities for Education of Gifted Pupils in Integrated Conditions as a Way Towards Educational Inclusion 205–224

Др Љупчо Кеверески
Социоемоционалне компетенције наставника – детерминанта успеха у раду са даровитим и талентованим 225–230

Др Миомир Милинковић
Књижевнокритичка мисао у српској књижевности за децу са становишта утилитарног, естетског и историјског вредновања 231–246

Др Стана Смиљковић
Бајка као аутономни свет детињства 247–252

Др Драгољуб Зорић и Милица Маглов
Теоријска и практична интерпретација лирске песме
(на примеру *Читање у прашини* Драгана Јовановића Данилова) 253–260

Dr Vida Medved Udovič
Literary Education as a Professional Challenge for Future Teachers 261–272

Др Миле Илић
Иницијално образовање и стручно усавршавање учитеља за ефикасну наставу почетног читања и писања 273–282

Др Буба Стојановић
Улога наставника у тумачењу књижевног дела 283–296

Мр Далиборка Пурић
Образовање и усавршавање учитеља у функцији тумачења текста у настави књижевности 297–308

Мр Милка Николић
Употреба сликовница за развој тактилног опажања и развој говора код деце најмлађег узраста 309–322

Darjo Felda, Ms. Sc., i Mara Cotič, Dr. Sc.
Renovation of Mathematical Didactics Curriculum in the Light of the European Guidelines in Education 323–332

PaedDr. Dana Malá, PhD.
Sensory Preferences and their Impact on School Prosperousness of Pupils in Primary Schools in Mathematics 333–338

Др Мирко Дејић и Милица Ћебић
Образовање васпитача у области методике развоја математичких појмова ... 339–356

Мр Сања М. Маричић
Оспособљеност учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике 357–368

Др Милорад Бањанин и др Миленко Пикула
Мултиагентна комуникација у трансферу математичких и информатичких знања 369–386

Мр Бранка Арсовић
Информатизација образовања – нови изазов за образовање учитеља 387–392

Мр Душко Парезановић
Примена Интернет технологија у образовању и усавршавању наставника математике 393–404

Александар Игњатовић
Припремање и планирање проблемске наставе природе и друштва 405–418

Др Милован Стаматовић
Васпитач и учитељ у физичком васпитању деце 419–424

Др Горан Шекељић и др Наташа Стурза Милић
Ставови и интересовање ученика за наставне садржаје и наставу физичког васпитања 425–434

Др Сања Филиповић
Ставови васпитача о дечјем ликовном стваралаштву и могућностима васпитно-образовног деловања на њега 435–452

Мр Сретко Дивљан
Методичке компетенције 453–462

Мр Кристинка Селаковић
Заступљеност програма стручног усавршавања васпитача из области ликовног васпитања 463–474

Мр Гордана Љубичић
Како предавати енглески језик на учитељским факултетима 475–486

Мр Светлана Терзић
Специфика методики обучения русскому языку при изучении лексики 487–498

Dr. Jasna Lj. Parlic-Bozovic
The Importance of and the Need for a Permanent Education and Professional teacher Development 499–506

Др Радомир-Раца Арсић и др Јасмина Ковачевић
Методолошки приступ инклузивном образовању у средњој школи у Србији 507–518

Мр Јасна Максимовић и Ана Савковић
Оспособљеност наставника основне школе за имплементацију инклузивног образовања 519–532

Мр Горан Лапат и мр Живорад Миленовић
Упоредна анализа професионалног усавршавања наставника основне школе за инклузивни рад са ромском децом у Хрватској и Србији 533–548

CONTENTS

PREFACE 11–12

I. INTRODUCTORY SPEECHES

Dr. Krstivoje Spijunovic
Some Problems of Didactic-Methodical Education and Professional Teacher Development 15–28

Dr. Grozdana Gojkov
Post-modern Theories about Knowledge and Didactical Pluralism 29–52

Dr. Radivoje Kulic
Modern Tendencies in Teacher Education and Professional Teacher Development 53–66

II. PRESENTATIONS

Dr. Nikola Potkonjak
My Dilemmas about This Scientific Meeting 69–72

Dr. Nada Vilotijevic and Dr. Mladen Vilotijevic
Constructivist Approach to Education and Professional Development of the Teachers for Their School Roles 73–84

Dr. Snezana Marinkovic
Teacher Education Concept-between the Vocational and Professional Teacher Development 85–94

Dr. Radmila Nikolic
Pedagogical-Didactical and Methodical Teacher Education at the University of Our Time 95–104

Dr. Milenko Kundacina and Jelena Stamatovic, MA
Teachers' Needs for Didactic-Methodical Education in Accredited Programs of Professional Development 105–116

Dr. Katarina Todorovic
The Role of the University Teacher in the Education of a Modern Teacher 117–128

Dr. Petar Sotirov
The Importance of the "Erasmus Programme" for Students and Teachers in the European Union 129–138

Dr. Snezana Mirascieva
Didactic-methodical Aspects of Planning Educative Work in the Educational System of Macedonia 139–144

Dr. Zana Bojovic
The Relation between a Teacher and the Esthetic Culture of the Students 145–150

Dr. Ana Stisovic Milovanovic
Teachers' Competences in the Light of the New Scientific Paradigms 151–156

Dr. Dragana Bjekic and Lidija Zlatic, MA
Didactic Communicology Formation in the Future Teachers` Education 157–176

Dr. Sait Kacapor
Education-Learning to Live by Living 177–190

Mirjana Jeftovic, MA
Teachers' Characteristics and Students` Goal Orientations in Learning 191–204

Doc Paed Dr. Jana Duchovicová and Zuzana Babulicová, MA
Possibilities for Education of Gifted Pupils in Integrated Conditions as a Way towards Educational Inclusion 205–224

Dr. Ljupco Kevereski
Socio-Emotional Competences of the Teachers as a Determinant of Success in Work with the Gifted and Talented Children 225–230

Prof. Dr. Miomir Milinkovic
Literary Criticism in Serbian Children's Literature from the Aspect of Utilitarian, Esthetic and Historic Evaluation 231–246

Dr. Stana Smiljkovic
Fairytale as an Autonomous World of Childhood 247–252

Prof. Dr. Dragoljub Zoric and Milica Maglov
Theoretical and Practical Interpretation of a Lyric Poem (on the example of the poem "Reading in the Dust) by Dragan Jovanovic Danilov) ... 253–260

Dr. Vida Medved Udovic
Literary Education as a Professional Challenge for Future Teachers 261–272

Dr. Mile Ilic
Initial Education and Professional Teacher Development in the Efficient Teaching of Beginning Reading and Writing 273–282

Dr. Buba Stojanovic
The Role of the Teacher in Literary Work Interpretation 283–296

Daliborka Puric, MA
Teacher Education and Professional Development as a Condition for Text Interpretation in Teaching Literature to Children 297–308

Milka NIkolic, MA
The Use of Picture Books in the Tactile Perception and Speech Development of Very Young Children 309–322

Darjo Felda, Ms. Sc and Mara Cotic, Dr. Sc
Renovation of Mathematical Didactics Curriculum in the Light of the European Guidelines in Education 323–332

PaedDr. Dana Malá, PhD
Sensory Preferences and Their Impact on School Prosperousness of Pupils in Primary Schools in Mathematics 333–338

Dr. Mirko Dejic and Milica Cebic
Pre-School Teachers' Education in Mathematical Concepts Development Method ... 339–356

Sanja Maricic, MA
Instructing Teachers how to Develop Students' Critical Thinking in the Initial Teaching of Mathematics 357–368

Dr. Milorad Banjanin and Dr. Milenko Pikula
Multi-agent Communication in the Transfer of Mathematical and IT Knowledge 369–386

Branka Arsovic, MA
IT Education-a New Challenge for Teacher Education 387–392

Dusko Parezanovic, MA
The Application of IT in Education and Professional Teacher Development 393–404

Aleksandar Ignjatovic
Lesson Preparing and Planning in Problem Solving Teaching of Nature and Society..... 405–418

Dr. Milovan Stamatovic
Teacher and Educator in Physical Education of Children 419–424

Doc. Dr. Goran Sekeljic and Dr. Natasa Sturza Milic
Pupils' Attitudes Towards and Their Interests in the Teaching Contents and Physical Education Teaching 425–434

Dr. Sanja Filipovic
Teachers' Attitudes towards the Children Art Work and the Possibilities of Education Influencing It 435–452

Sretko Divljan, MA
Methodical Competences 453–462

Kristinka Selakovic, MA
The Application of the Professional Pre-School Teacher Development Programs in Art Teaching 463–474

Gordana Ljubicic, MA
Teaching English at Teacher-Training Faculties 475–486

Svetlana Terzic, MA
Specifics of Russian Teaching Methodics in the Study of Vocabulary 487–498

Dr. Jasna Lj. Parlic-Bozovic
The Importance of and the Need for a Permanent Education and Professional teacher Development 499–506

Doc. Dr. Radomir-Raca Arsic and Dr. Jasmina Kovacevic
Methodological Approach to Inclusive Education in Secondary Schools of Serbia 507-518

Jasna Maksimovic, MA and Ana Savkovic
The Competences of Primary School Teachers for the Implementation of Inclusive Education 519–532

Goran Lapat, MA and Zivorad Milenovic, MA
Parallel Analysis of Professional Teacher Development of Elementary School Teachers for Inclusive Work with Roma Students in Croatia and Serbia 533–548

ПРЕДГОВОР

Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом *Образовање и усавршавање наставника*, одржаног 12. 11. 2010. године на Учитељском факултету у Ужицу, који је посвећен теми *Дидактичко-методички приступ*. Организатори скупа су: Учитељски факултет у Ужицу (Србија) и Universitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra (Slovačka).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научноистраживачког пројекта под називом: *Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом*, који подржава Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, а регистрован је под бројем 149054. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Учитељског факултета у Ужицу, кога чине: др Крстивоје Шпијуновић, редовни професор – руководилац пројекта; др Новак Лакета, редовни професор; др Радмила Николић, редовни професор; др Миленко Кундачина, редовни професор; др Миомир Милинковић, редовни професор; др Војко Радомировић, редовни професор; др Видан Николић, ванредни професор; др Снежана Маринковић, ванредни професор и др Данијела Василијевић, доцент. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта.

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

- Концепција образовања и усавршавања наставника као оквир за различите дидактичко-методичке приступе.
- Промене научне парадигме у образовању и усавршавању наставника.
- Компетенције наставника и дидактичко-методички приступ.
- Дидактичко-методичко образовање наставника на иницијалном образовању у теорији и пракси.
- Дидактичко-методичко образовање наставника у акредитованим програмима стручног усавршавања наставника.
- Дидактичко-методички аспект припремања, планирања, праћења и вредновања васпитно-образовног рада.
- Дидактичко-методички аспекти инклузивног образовања.
- Дидактичко-методички проблеми образовања и усавршавања васпитача.

Монографија садржи 45 прилога. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словачке, Пољске, Македоније, Хрватске, Црне Горе и Републике Српске. Прва три рада у монографији су уводни реферати, остали радови су саопштења са скупа и сврстани су у неколико тематских целина: општа питања приступа образовања и усавршавања наставника; дидактичка и методичка питања образовања и усавршавања наставника (језик и књижевност, математика и информатика, природа и друштво, ликовно, музичко, физичко, инклузивно образовање).

Издавање монографије финансијски је подржало Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Редакција

I
УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13
Оригинални научни рад
стр. 15–28

Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Учитељски факултет у Ужицу

НЕКИ ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Апстракт: Полазећи од чињенице да су наставници кључни актери у промовисању квалитетног образовања, да је њихова улога изузетно сложена и да се остварује у условима непрекидних и динамичних друштвених промена, аутор расправља о неким проблемима дидактичко-методичког образовања и усавршавања наставника, како у процесу иницијалног образовања, тако и у процесу њиховог каснијег усавршавања уз рад и у току рада.

На основу анализе студијских програма неколико факултета који припремају кадрове за предметну и разредну наставу у Србији и у земљама у окружењу и анализе могућности које се наставницима пружају након завршених студија, аутор закључује да на овом плану има много отворених питања, која се најчешће решавају спонтано и стихијски, односно да у Србији још увек не постоји целовит систем дидактичко-методичког образовања и усавршавања наставника. Отуда и порука да се овом проблему мора посветити знатно више пажње.

Кључне речи: *наставник, дидактичко-методичко образовање и усавршавање, предметна настава, разредна настава*.

Ово је пета година рада на пројекту *Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом* (149054) који финансира Министарство науку и технолошки развој Републике Србије, а чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу. Резултат тог рада су, између осталог, и четири скупа и четири зборниика радова у којима су, не само наставници овог факултета, већ и други афирмисани стручњаци из земље и иностранства разматрали низ значајних питања из ове области. На нека питања су дати одговори, а друга су само отворена.

Један од најважнијих задатака Пројекта, коме је посвећен овај скуп, је покушај да актуелизује проблем дидактичко-методичког образовања и усавршавања наставника у контексту савремених тенденција у организовању васпитно образовног рада у школама и подстакну релевантни чиниоци да се овим проблемом озбиљније баве.

Зашто је овај проблем значајан?

Дидактичко-методичко образовање и усавршавање наставника је значајно, пре свега, због тога што наставници имају одлучујућу улогу у планирању, организацији и реализацији наставног процеса, а самим тим и у остваривању циљева и задатака образовања и васпитања. Личност наставника је, како истичу амерички психолози Гецелс и Џексон (Getzels and Jacksons, 1963), не само значајна и одлучујућа, већ истовремено и „најкопликованија варијабла у активностима и раду школе“ (према: Ђорђевић 2008: 19). Отуда је на Светском форуму за образовање у документу *Дакарски оквир деловања* с правом истакнуто да су наставници „кључни актери у промовисању квалитетног образовања, било у школи или у оквиру флексибилних програма у широј друштваној заједници; они су присталице и катализатори промена. Ниједна реформа неће успети ако њени главни носиоци и учесници нису наставници“ (2000: 22).

О сложености професије наставника сведоче и бројни скупови и расправе у литератури о њиховим компетенцијама и критеријумима које морају испунити да би могли остварити своју мисију. Тако, на пример, Hoyle (2000) истиче потребу за социјалном функцијом, знањем, личном и колективном аутономијом и етичким вредностима, а Burke (2000) поседовање теоријских и практичних знања и умења, професионалну независност, могућност доношења одлука заснованим на познавању феномена учења и организације наставе, успешно предвиђање последица сопствених одлука, критичко процењивање и вредновање сопствене активности и друго, као претпоставкама за успешно бављење овом професијом (према: Ољача: 2006: 303–304). Међутим, и поред тога, још увек није јасно дефинисан профил идеалног наставника, ако је уопште реално очекивати да такав наставник постоји, нити са сигурношћу можемо рећи шта се под тим појмом подразумева.

Важност теме произилази и из потребе да се улога наставника у савременој школи прилагоди потребама времена у коме живимо. Времену које се одликује брзим и интензивним променама у свим облстима друштвеног живота и савременој школи не одговара традиционалан наставник, већ наставник спреман и отворен за промене, флексибилан, наставник који више инсистира на учењу ученика него на њиховом поучавању, који је оспособљен да користи могућности које нуди савремена образовна технологија и тако даље.

Овде треба поменути и резултате које наши ученици остварују на разним међународним тестирањима, без обзира на све примедбе које се тим тестирањима могу упутити, којима не можемо бити задовољни (Маринковић 2010: 9–13), и запитати колико на те резултате утиче организација наставе, односно дидактичко-методичка припремљеност наставника за рад у настави.

Посебан значај има због чињенице да велики број инжињера, лекара, правника, економиста и других стручњака ради у настави, а да при томе имају веома мало или нимало знања из области педагогије, психологије, дидактике и

методике предмета који предају. А управо познавање садржаја наведених предмета омогућава наставнику да оствари боље резултате у раду, да успостави квалитетнији однос са ученицима, да уважава њихову индивидуалност и тако даље. Ово тим пре што се данас мења положај и наставника и ученика у настави, долази се до нових сазнања о начину учења, јављају се нове могућности за организацију наставе које пружа информациона технологија и тако даље.

Осим тога, процеси глобализације, идеје мултикултуралности, све већа присутност алтернативних идеја у настави, брисање граница између формалног и неформалног образовања, између приватних и државних школа, флексибилност просветне политике и наставних планова и програма, инклузивно образовање, учење на даљину и тако даље захтевају и другачији концепт образовања и стручног усавршавања наставника.

На крају, значај теме произилази и из потребе уважавања измењеног циља васпитања и образовања у савременом друштву и школи. Да ли је и у којој мери дидактичко-методичко образовање и усавршавање наставника усмерено ка томе да они код својих ученика развију способност читања туђих мисли и упознавања с тиме шта други мисле и осећају (опонашање), или је усмерено ка оспособљавању ученика да упамте одређене чињенице, принципе и правила и да их потом примењују у новим ситуацијама (пропозицијско знање), или ка метакогницији, односно размишљању о томе како властите когнитивне операције утичу на мисаоне поступке, или ка развијању способности сарадничког учења и решавања проблема, о чему расправља Џ. Брунер у својој *Култури образовања* (2000: 64–72), или све то треба имати у виду уколико желимо унапређивати наставни процес, а то опет захтева и битно другачије компетенције наставника и његову оспособљеност да такве циљеве оствари.

Не треба посебно наглашавати да ова тема није специфична само за Србију и балкански простор. Она је присутна у већини европских земаља о чему сведоче бројни скупови и документи Европске заједнице донети последњих неколико година којима се овај проблем покушава разрешити у светлу тенденција изражених Болоњском декларацијом.

Из тих разлога сматрамо да има потребе расправљати о дидактичко-методичком оспособљавању наставника, како у процесу њиховог иницијалног образовања, тако и у току њиховог каснијег усавршавања уз рад и у току рада.

I

Када је у питању дидактичко-методичко образовање наставника на иницијалном нивоу анализирали смо и упоређивали стање у том погледу на факултетима у Србији који припремају кадрове за предметну са стањем на фа-

културетима који припремају кадрове за разредну наставу, а потом и једне и друге упоређивали са сродним факултетима у земљама у окружењу (Словенија, Хрватска, Босна и Херцеговина, Црна Гора, Македонија).

Анализа показује да су студијски програми факултета који припремају кадрове за наставнички позив у Србији конципирани на моделима који се међу собом битно разликују по својој структури. Код неких факултета имамо модел 3+2+3 (Физички факултет Београд, Биолошки факултет Београд, Природно математички факултет Крагујевац, на пример), код других (учитељски и педагошки факултети, Филозофски факултет Београд, Филозофски факултет Ниш, на пример) модел 4+1+3, а код трећих (Природно математички факултет Нови Сад, на пример) интегрисани модел 5+3. Таква структура упућује и на различит однос и различиту заступљеност стручних и педагошких, односно дидактичко-методичких садржаја и њиховом позиционирању у студијском програму (Табела 1).

Табела 1: *Процентуална заступљеност педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета у студијским програмима факултета у Србији који припремају наставнике за предметну наставу*

Факултет	**%**
Хемијски факултет Београд – професор хемије	31
ПМФ Нови Сад – професор хемије – мастер	18
Филолошски факултет Београд – енглески језик и књижевност	12
Филолошки факултет Београд – српски језик и књижевност	12
ПМФ Нови Сад – мастер студије математика	8
Филозофски факултет Београд – историја	7
Математички факултет Београд – професор математике и рачунарства	7
Просечно	**14**

Просечна процентуална заступљеност педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета у студијском програмима факултета који припремају будуће наставнике у Србији, као што се из Табеле 1. види, је 14% у односу на укупан број часова у студијском програму. Најмање пажње педагошко-психолошком и дидактичко-методичком образовању судената посвећује се на Филозофском факултету у Београду (професор математике и рачунарства) – 7%, историја – 7% и ПМФ у Новом Саду (мастер студије математика)

– 8%, док је Хемијски факултет у Београду (професор хемије) у том погледу позитиван изузетак – 31%.

Као што се види, педагошко-психолошка и дидактичко-методичка припрема студената на факултетима који припремају кадрове за предметну наставу у Србији је неуједначена. Слична је ситуација и у земљама у окружењу (Табела 2) у којима се, примера ради, процентуална заступљеност педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета у студијском програму креће од 9% на ПМФ-у у Сарајеву до 29% на ПМФ-у у Загребу.

Табела 2: *Процентуална заступљеност педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета предмета у студијским програмима факултета у земљама у окружењу који припремају наставнике за предметну наставу*

Факултет	**%**
ПМФ Загреб – настава математике	29
Факултет за математику и физику Љубљана – професор физике	18
ПМФ Скопље – настава математике	14
Факултет за математику и физику Љубљана – професор математике	11
ПМФ Подгорица – настава математике	11
ПМФ Сарајево – настава математике	9
Просечно	**15**

Истина, и у другим европским земљама постоје различити приступи и различита је заступљеност наставних предмета који се могу сврстати у образовне науке и наставних предмета који се односе на струку у ужем смислу те речи. При томе професионани тренинг и образовне науке заузимају 13% до 70% курикулума (Клашња 2007: 27). На основу тога није тешко извести закључак где се налазе наши и факултети земаља у окружењу у односу на одговарајуће европске и запитати се да ли је то довољно да оспособи студенте који намеравају да се баве наставом да на прави начин сагледају циљ учења, да одаберу садржаје који одговарају том циљу и да се определе за методе, облике и средства који су усмерени ка његовом остваривању.

Чињеница је и да се називи наставних предмета у педагошком и дидактичко-методичком подручју разликују од факултета до факултета. Тако имамо педагогију, дидактику, дидактику конкретног наставног предмета, методику, педагогију са дидактиком, психологију, педагошку психологију и тако даље. Међутим, овде није проблем само у називу наставних предмета и њиховој заступљености у студијском програму. Много је већи проблем садржај наведе-

них предмета и њихова сврсисходност, а о уједначености на том плану излишно је говорити.

Осим тога, анализа студијских програма показује да у Србији још увек нема јединственог става о томе на којим основама треба поставити дидактичко-методичко образовање будућих наставника. Да ли је то, како истичу Н. Хрватић и Е. Пиршл:

– узастопни/сукцесивни модел, који подразумева да се на основним студијама стичу стручне, а на дипломским студијама наставне, односно дидактичко-методичке компетенције,

– упоредни модел, према коме се у исто време стиче стручна и наставна компетенција,

– интегрисани модел, који предвиђа интеграцију различитих, односно комплементарних садржаја у оквиру стручне и наставне компетенције (2007: 391–392)?

На учитељским и педагошким факултетима у Србији, који припремају студенте за разредну наставу, садржаји из области педагошко-психолошких и дидактичко-методичких наука, као што се из Табеле 3. види, заузимају 49% студијског програма и крећу се у распону од 43% у Сомбору до 54% у Јагодини.

Табела 3: *Процентуална заступљеност педагошко-психолошких предмета, дидактике и методика у студијским програмима учитељских и педагошких факултета у Србији на смеру за учитеље*

Факултет	Педагошко-психолошки предмети	Дидактика	Методике	Укупно
Педагошки факултет у Јагодини	13	4	37	**54**
Учитељски факултет у Ужицу	19	5	29	**53**
Учитељски факултет у Врању	20	6	26	**52**
Учитељски факултет у Лепосавићу	18	3	28	**49**
Учитељски факултет у Београду	17	5	22	**44**
Педагошки факултет у Сомбору	18	3	22	**43**
Просечно	**18**	**4**	**27**	**49**

Слична је ситуација и на педагошким и учитељским факултетима у земљама у окружењу (Табела 4) у којима педагошко-психолошки, дидактички и

методички садржаји заузимају 53% студијског програма и крећу се у распону од 43% у Марибору до 60% у Бијељини.

Табела 4: *Процентуална заступљеност педагошко-психолошких предмета, дидактике и методика у студијским програмима учитељских и педагошких факултета у земљама у окружењу на смеру за учитеље*

Факултет	Педагошко-психолошки предмети	Дидактика	Методике	Укупно
Педагошки факултет у Бијељини	19	5	36	**60**
Педагошки факултет у Скопљу	18	3	36	**57**
Филозофски факултет у Никшићу	22	5	29	**56**
Педагошка академија у Сарајеву	21	2	30	**53**
Учитељски факултет у Ријеци	25	2	23	**50**
Педагошки факултет у Марибору	12	2	29	**43**
Просечно	**20**	**3**	**30**	**53**

Уколико, пак, упоредимо процентуалну заступљеност педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета у студијским програмима факултета који припремају студенте за разредну и факултета који припремају студенте за предметну наставу у Србији и земљама у окружењу (Табела 5), онда с правом можемо поставити питање зашто су присутне толике разлике (14,5 : 51) у корист разредне наставе. Одговор на то питање, свакако, није лако дати, а овај проблем захтева посебну расправу што превазилази оквире овог рада. Чини се, ипак, да су разлози пре субјективне него објективне природе. У прилог томе говори чињеница да на многим факултетима који припремају кадрове за предметну наставу још увек постоје жучне расправе о циљевима и исходима студија на тим факултетима. При томе је јако укорењено мишљење да је стручна оспособљеност у ужем смислу те речи, односно познавање садржаја конкретног наставног предмета, потребан и довољан услов за успешан рад у настави, а са омаловажавањем се говори и маргинализује педагошко-психолошко и дидактичко-методичко образовање студената. Зато није редак случај да имамо наставу у којој, како упозорава Џ. Брунер, „један – претпоставља се – свезнајући наставник речима казује или показује ученицима-незналицама нешто о чему они – претпоставља се – ништа не знају“ (2000: 34).

Табела 5*: Процентуална заступљеност педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета у студијским програмима предметне и разредне наставе у Србији и земљама у окружењу*

	Педагошко-психолошки и дидактичко-методички предмети	**Просечно**
Србија – предметна настава	14	**14,5**
Земље у окружењу – предметна настава	15	
Србија – разредна настава	49	**51**
Земље у окружењу – разредна настава	53	

Свакако да је познавање струке неопходно, али је неопходно и да будући наставници стекну низ знања која ће им омогућити да на што квалитетнији начин организују наставни процес, да познају карактеристике ученика одређеног узраста, да имају реална очекивања о њиховим могућностима, о начину учења, о начину мотивисања за рад, да буду оспособљени да користе одговарајуће методе и облике рада, да индивидуализују наставу, да буду посредници између ученика и различитих извора знања, да вреднују свој и рад ученика, да препознају и адекватно се односе, како према даровитим, тако и према ученицима који имају одређене сметње у развоју и тако даље. На овом плану струка мало помаже, а опасно би било ослонити се на интуицију таквих наставника и претпоставити да ће они у пракси сами наћи најбоља решења када је у питању организација наставног процеса и све оно што се под тим појмом подразумева. Уосталом, тада бисмо отишли у аметодизам, а такво схватање је у дидактичкој и методичкој науци давно превазиђено.

Када је у питању дидактичко-методичко образовање наставника онда пажњу заслужује и начин на који се они практично припремају за будуће професионално ангажовање. У вези с тим треба истаћи да дидактичко-методичко образовање наставника на већини наставничких факултета у Србији карактерише стицање општих теоријских знања, а хоспитовање и професионална пракса студената сведени на минимум или су само формално организовани. Чини се да су учитељски, односно педагошки факултети у том погледу позитиван изузетак. Тако, примера ради, на Педагошком факултету у Сомбору има 150, на Учитељском факултету у Лепосавићу, Учитељском факултету у Врању и Педагошком факултету у Јагодини 200, а на Учитељском факултету у Ужицу 250 часова професионалне праксе годишње, с тим да се она реализује у свим годинама студија од прве до четврте. Ако се томе дода и велики број часова хоспитовања у оквиру свих методика у трећој и четвртој години, онда је

очигледно да учитељски, односно педагошки факултети у Србији у том погледу не заостају, па чак и предњаче у односу на одговарајуће факултете у Европи. Истина, овај вид дидактичко-методичког образовања будућих наставника прати низ проблема и тешкоћа, пре свега организационе природе, од којих треба посебно апострофирати оне који су везани за школе у којима се наведене активности обављају. У том контексту вреди се, по ко зна који пут, запитати зашто је тешко поново актуелизовати и афирмисати идеју о школама вежбаоницама?

Све то указује на потребу да се у Србији уједначе и модернизују студијски програми факултета који припремају студенте за наставнички позив у делу који се односи на дидактичко-методичко образовање студената. И не само то. Неопходно је модернизовати методе и облике поучавања и учења, подстицати студенте на критичко и стваралачко размишљање, усмеравати их и оспособљавати за тимски рад, омогућити им интелектуално осамостаљивање и слично. При томе треба имати у виду и чињеницу да је настава сложен процес „покушаја уклапања културе у потребе својих припадника као и уклапања њезиних припадника и њихових начина учења у потребе њихове културе“ (Брунер, 2000: 55). Зато се сваки наставник налази и пред изазовом уважавања културног контекста у коме се настава изводи.

Из наведених разлога треба поздравити одредбе *Закона о основама система васпитања и образовања* (2009) које обавезују све оне који желе да раде у настави да морају имати одговарајуће образовање из психолошких, педагошких и методичких дисциплина стечено на високошколској установи у току студија или након дипломирања од најмање 30 бодова и 6 бодова праксе у установи, у складу са Европским системом преноса бодова. Остаје да се види колико ће ове одредбе променити постојеће стање на неким факултетима и колико ће те промене бити формалне, а колико суштинске природе.

II

Не треба посебно доказивати да иницијално образовање наставника, ма како добро било организовано, не може обезбедити довољно квалитетна знања за рад у будућем времену. Уколико желимо да суштински унапређујемо васпитно-образовни, а самим тим и наставни процес, онда иницијално образовање наставника и њихово касније усавршавање уз рад и у току рада треба да буду чврсто повезани и да се одвијају у једном континуитету. У Србији, на жалост, такво јединство и такав континуитет не постоје. Напротив, дактичко-методичким образовањем и усавршавањем наставника након завршених студија најчешће се баве, мање или више успешно, разне владине и невладине организације и појединци који, по правилу, у томе виде прилику за личну промо-

цију и добру зараду. С правом Н. Поткоњак упозорава на ту чињеницу и истиче да на плану стручног усавршавања наставника нећемо постизати „озбиљније и трајније резултате све док се то подручје не институционализује“ (2008: 14). Слично мишљење имају и наставници основних школа у Србији, што потврђују и резултати истраживања на узорку од 466 наставника од којих се преко 70% изјаснило за усавршавање уз рад на матичном факултету (Лакета 2008: 72–73). То значи да би требало обавезати факултете који се баве иницијалним образовањем наставника да сачине програме и обезбеде континуирано усавршавање наставника након завршетка студија. Чини се да у Србији у овом тренутку радимо супротно. Не само што је таквих програма мало, већ су и стручни испити измештени са наставничких факултета, мада се томе противи близу четири петине наставника (Лакета 2008: 73).

Будућност ће показати колико ће мастер-студије, као институционални оквир, како за иницијално, тако и за усавршавање уз рад и у току рада, бити стимулативне за стручно усавршавање наставника и утицати на повећавање ефеката васпитно-образовног рада на свим нивоима образовања.

Поставља се и питање дужине, програма и ефикасности приправничког стажа и улоге ментора у том периоду. У неким европским земљама овај стаж је саставни део процеса студирања (Француска, на пример), док се у другим обавља у школи, најчешће у трајању од 6 месеци до једне године. У некима се ментору придаје изузетно велики значај, а у другима (на пример у Србији) је улога ментора у највећем броју случајева чисто формална и потпуно маргинализована.

Истина је да Министарство просвете Републике Србије чини напоре да створи што повољније услове за стручно усавршавање наставника. Формирани су регионални центри, а донет је и *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* („Службени гласник РС“, 14/2004 и 56/2005) којим је, између осталог, прописано да у периоду од 5 година наставници имају најмање 100 сати разних видова усавршавања. Претпоставља се да је то довољно да наставници нека знања освеже, а друга стекну, да размене идеје и добију подстицај за унапређивање свога рада. Сваке године Министарство просвете објављује Каталог акредитованих програма. Тако је у каталогу за 2009/10. годину понуђено 838, а за 2010/11. годину 825 акредитованих програма стручног усавршавања. Охрабрује податак да је у 2010/11. години преко 50% програма из Каталога намењено педагошко-психолошком и дидактичко-методичком усавршавању наставника у разредној и наставника у предметној настави, а остали се односе на васпитаче, стручне сараднике, директоре школе и остале који се баве проблемима наставе и учења у основним и средњим школама у Србији. Отворено је, међутим, питање по ком принципу се бирају ти програми, шта они нуде, да ли покривају адекватне области и колико су примерени потребама наставника. У том контексту било би од велике користи истражити и колико сазнања и идеје

стечене похађањем тих програма утичу на промену начина рада наставника, односно истражити шта се дешава у учионици након што је наставник учествовао на конкретном акредитованом програму.

На жалост, у Србији је мали број наставника успео да „сакупи“ 100 сати усавршавања, а и они који су то успели, питање је какве су и колико употребљиве информације том приликом добили. Низ је примера који показују да неки наставници овој обавези приступају само формално. Важно је сакупити одговарајући број сати, да програми буду што јефтинији и да су организовани у време које одговара наставнику. Осим тога, за велики број наставника акредитовани програми су недоступни, најчешће због недостатка материјалних средства, а понекад и због неразумевања од стране директора школа. То потврђују и резултати истраживања у коме је нађено да одлуку о избору акредитованих програма наставници најчешће доносе на основу сопствене процене (46%), док 79% истиче да је највећи проблем који прати њихову реализацију недостатак финансијских средстава (Кундачина 2008: 98–103).

У истраживању ставова основношколских наставника хемије о потребама и могућностима њиховог стручног усавршавања нађено је да већина наставника хемије нема програм индивидуалног стручног усавршавања нити такав програм постоји на нивоу школе, да су стручно-развојна служба и директор школе они који најчешће подстичу наставнике на стручно усавршавање, да наставници хемије нису у довољној мери информисани о стручним скуповима у чијем би раду требало да учествују, да више од половине наставника хемије није у последњој години узело учешће ни у једном облику стручног усавршавања (Сегединац и Адамов 2007: 124–127). Врло је вероватно да би до сличних резултата дошли и на узорку наставника других струка у Србији.

Зато је изузетно важно у школи створити услове и атмосферу у којој ће наставник бити мотивисан за одређене видове стручног усавршавања и неће га схватити као претњу, односно обавезу која му је наметнута и коју само формално треба да реализује. Другим речима, ако стручно и дидактичко-методичко усавршавање наставника сведемо на парадигму доживотног учења, онда је за његову успешност, како истиче П. Радо (P. Rado), неопходно испунити пет услова, а то су: мотивација за учење, појединачна корист од учења, доступност информација (информације за учење и информације о учењу), доступност прилика за учење (образовних програма) и култура учења, односно окружење које наставницима пружа повољну климу за учење (2007: 11–15).

Чини се да је неоправдано запостављено и усавршавање наставника унутар школе, тим пре што преко 83% наставника сматра да је овакав вид усавршавања од изузетног значаја и да представља незаменљиву форму дидактичко-методичког усавршавања у струци (70%), јер више ангажује појединце, садржаји су ближи интересовањима и стварним потребама наставника, може се организовати континуирано и тако даље (Николић 2008: 111–115).

Недовољно се ради и на повезивању система усавршавања наставника са формалним напредовањем у струци (саветник, самостални саветник, виши саветник, високи саветник). *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* („Службени гласник РС“, 14/2004 и 56/2005)) који у вези с тим постоји очигледно се не примењује. На тај начин наставничка професија се сврстава у групу професија у којима теоријски јесте, а практично није омогућен професионални развој, што дестимулативно делује на велики број наставника и посредно утиче на негативну селекцију наставничког кадра.

* * *

Напред наведено показује да ми још увек немамо целовиту стратегију образовања и усавршавања наставника у дидактичко-методичком смислу, да на овом плану има много отворених питања, да се већина тих питања решава спонтано и стихијски и да резултати више зависе од личности сваког појединачног наставника него од система који би требао да обезбеди одговарајућу ефикасност.

Надамо се да ће расправа на овом скупу бити делотворна, да ћемо нека питања разјаснити, а нека нова отворити и тиме подстаћи дидактичаре, методичаре, педагоге, психологе, креаторе просветне политике и друге да се интензивније него до сада баве овим проблемом и тако допринесу повећавању ефикасности и унапређивању наставног процеса у целини.

ЛИТЕРАТУРА

Дакарски оквир деловања, Образовање за све (EFA) (2000): Дакар, Сенегал.

Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Eduka.

Ђорђевић, Ј. (2008): „Личност и функције наставника у савременим друштваним и економским променама“, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице, Учитељски факултет, стр. 19–30.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора: за школску 2009/2010, Београд, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора: за школску 2010/2011, Београд, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању.

Klašnja, S. (2007): „Profesionalni razvoj nastavnika u evropskim zemljama“, u: *Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore* (prir. V. Dafi VanBalkom i S. Mijatović), Beograd, Projekat za usavršavanje obrazovnog kadra u Srbiji, str. 19–37.

Кундачина М. (2008): „Акредитовани програми као облик стручног усавршавања наставника“, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице, Учитељски факултет, стр. 91–104.

Лакета, Н. (2008): „Усавршавање наставника уз рад“, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице, Учитељски факултет, стр. 71–92.

Николић, Р. (2008): „Усавршавање наставника унутар школе“, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице, Учитељски факултет, стр. 107–120.

Oljača, M. (2006): „Savremeni evropski pristupi kontinuiranom profesionalnom razvoju nastavnog kadra“, u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Novi Sad, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str. 302–306.

Pantić, N. (ur) (2009): *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*, Beograd, Centar za obrazovne politike.

Поткоњак, Н.(2008): „Залажем се за институционализацију стручног усавршавања наставника“, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице, Учитељски факултет, стр. 11–18.

Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, Београд, „Службени гласник РС“, 14/2004 и 56/2005.

Rado, P. (2007): „Profesionalizacija nastavnika: širi regulativni kontekst“, u: *Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore* (prir. V. Dafi VanBalkom i S. Mijatović), Beograd, Projekat za usavršavanje obrazovnog kadra u Srbiji, str. 6–18.

Рајовић, В. и Радуловић, Л. (2007): „Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знање и развијали компетенције“, Београд, *Настава и васпитање*, 4, стр. 413–435.

Сегединац, М. и Адамов, Ј. (2007): „Ставови основношколских наставника хемије о потребама и могућностима стручног усавршавања и професионалног развоја“, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, стр. 119–134.

Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore (prir. V. Dafi VanBalkom i Snežana Mijatović) (2007): Beograd, Projekat za usavršavanje obrazovnog kadra u Srbiji.

Хербст, М. А. (2003): „Образовање учитеља данас у Мађарској“, у: *Зборник радова са Научног скупа Образовање учитеља у прошлости, садашњости и будућности*, Сомбор, Учитељски факултет, стр. 169–176.

Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007): „Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja“, u: *Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*, Zagreb, Školska knjiga, str. 385–412.

Закон о основама система васпитања и образовања, Београд, „Службени гласник РС“, 72/09, од 3. септембра 2009.

Шпијуновић, К. (2008): „Улога вежбаонице у образовању учитеља“, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице, Учитељски факултет, стр. 59–68.

Шпијуновић, К. (2009): „Циљ и задаци васпитања и образовања у условима друштвених промена“, у: *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-обазовног рада*, Ужице, Учитељски факултет, стр. 11–20.

Prof. Dr KRSTIVOJE SPIJUNOVIC, Teacher- training Faculty, Uzice

SOME PROBLEMS OF DIDACTIC-METHODICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT

Summary

Bearing in mind the fact that the teachers are the key factors in promoting the quality of education, that the role of a teacher is extremely complex and that it is played in the conditions of constant and dynamic social changes, the author discusses some problems of didactic-methodic education and professional teacher development during the process of their initial education as well as in the process of their later professional in- service training.

By analyzing several curricula of the teaching faculties that educate class and subject teachers in Serbia and the neighboring countries, and by analyzing the possibilities that are offered to the graduate teachers, the author comes to the conclusion that there are many open questions in this area. These questions are in most cases resolved spontaneously and randomly. But, still, there is no holistic system of didactic-methodical education and professional teacher development in Serbia. That is why a greater attention should be directed to solving the problem in question.

Key words: *teacher, didactic-methodical education and professional teacher development, single subject teaching, multiple subjects teaching.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-6191-000-5
УДК 37.02
Оригинални научни рад
стр. 29–52

Проф. др Грозданка Гојков, Висока школа струковних студија „Михаило Палов“ у Вршцу

ПОСТМОДЕРНЕ ТЕОРИЈЕ О ЗНАЊУ И ДИДАКТИЧКИ ПЛУРАЛИЗАМ

Апстракт: У раду се скреће пажња на основне претпоставке постмодерне теорије о знању које су се значајно импликовале и на дидактику, односно које би се могле сматрати основом дидактичког плурализма. Корак даље од овога није тешко замислити као инсистирање на потреби прихватања плуралистичких приступа и у дидактици, а иза овога отварају се и бројна питања.

Први корак у дискурсу о овим питањима могао би се односити на стварање контекста за рефлексије о плурализму у науци уопште, па и у дидактици. О односу модерне и постмодерне на пољу схватања знања и долажења до сазнања, говори већ доста наслова и у нашој литератури. Овде се помиње неколико корака који воде до тачака којима би се омеђио простор за размишљање о дидактичком плурализму.

Кључне речи: *дидактички плурализам*, *постмодерне теорије о знању*, *модерна педагогија*, *филозофија постмодерне*.

Рефлексије многих аутора на пољу дидактичког плурализма почињу од монистичког концепта и његових опсесија у трагању за једним принципом, једном истином и каузалитетом комплексних односа у феноменима и унификације као облика генерализације, односно редукционизма. Логички емпиризам и позитивизам са вером у могућност да се може доћи до јединственог корпуса научних идеја који кореспондира са објективном стварношћу – заснован на систему теорема, аксиома, постулата – обележен је у последњим деценијама предзнаком редукционизма, реификације, а знање као одраз објективне стварности, независно од сазнаваоца као врста фасцинације. Откривање каузалних детерминација елегантним процесом рационалног декодирања добија све више предзнак узалудне фасцинације, чиме пуцају шавови рационализма и на сцену стаје плурализам у науци, који настоји да другачијом логиком разуме знање и процесе сазнавања. На овом је месту значајно поменути да се као основни предзнак постмодерне у теорији знања наглашава да је само једно од знања научно и да је оно одређено правилима која формира научни дискурс. Дешифровањем дискурса у коме се појава разматра, сагледава се перспектива

из које се појава посматра, дакле, како би постмодернисти рекли, открива се систем правила која за одређени дискурс важе (Лиотар, 1988). Можда би било значајно поменути и врсте дискурса на које наилазимо код Лиотара: приповедања, уверавања, питања, као и констатацију коју прихватају сви који су на курсу постмодерне логике сазнавања у науци, а која се односи на констатацију да системи правила стварају знања, те да нема исказа без унапред утврђених правила. А ово се исто доноси на аргументовање, сазнавање, испитивање, вредновање, показивање у оквиру одређеног дискурса, који се, остварују у оквиру правила одређеног дискурса (Лиотар, 1988). Иза претходног није необичан закључак многих који су на овом подручју да не постоје метакритеријуми научног знања у односу на остале врсте знања. На шта указују они који прихватају Хартманово поимање гносеолошких питања, пре свих: „Сазнање припада духовном бићу и то највишем слоју реалности. Њему се придружује функција схватања као вид или, као облик приређивања започиње једноставним опажањем и иде све до појмовног схватања“ (Хартман, 1998). Иза овога логично је прихватање става да је свет духа у себи вишеструко рашчлањен и степенован, те да не постоје директни критеријуми о истини и заблуди. Зато многи сматрају да су научни и ненаучни дискурси неупоредиви, те се тешко може тврдити о постојању или непостојању метадискурса општег језика, који би био основа за тврдњу или суђење о томе који је од дискурса бољи од другог. Овај основни став, познати постулат постмодерне, који је значајан за разматрање питања о сазнавању у већини расправа о постмодерни и њеном односу према предмету науке, дотиче се значаја проучавања правила којима се конституише научно знање. Конституисање научног знања није у постмодерни усмерено ка консензусу, чиме се објашњава веза плурализма у филозофији, науци и постмодерни, а овај постулат добија статус конститутивног елемента постмодерне (Gojkov, 2008). Многи аутори уз претходне констатације наглашавају као значајан став да снага плуралистичке теорије није у њеној кохеренцији, него у потенцијалу одбране некохеренције. М. Бојановић-Ђуришић издваја као једну од значајних одредница плуралитета у науци структурализам, који се заснива на претпоставци о постојању плуралитета структура и елемената који су у основи различитих природних и друштвених феномена. А, иза овога се у постструктурализму и плурализму у филозофији стварају крајем прошлога века метатеоријске концепције постмодерне у друштвеним наукама (Ђуришић-Бојановић, 2009), чиме су створени нови правци у односу на конвенционалне приступе у науци, чиме је по многим ауторима наглашена нејасна линија између науке, мита и заблуда, на чему се у претходном периоду инсистирало.

Шокантан утисак који је на педагогију оставила филозофија постмодерне главни је разлог увођења претходних, као и оних питања која следе, дакле, сагледавање постмодерне и плурализма из дидактичког угла. Питамо се да ли је овај шок данас превазиђен; како изгледа данашња мапа педагошких концепција и какве су импликације свега овога на праксу? Ако би ауторка овога текста себи дозволила свој скромни утисак, из њене конструкције изгледа да се

на широј педагошкој сцени, пре свега европској, чине покушаји окретања у своју корист нечега што се до краја још није сасвим ни дефинисало, а ни јасно испољило, али се ипак укључује у живот и чека одговоре и усмерења. На нашој педагошкој сцени, једноставно као да се све то и није догодило, односно да се не догађа, а практични кораци долазе према идејама „споља“, које су парцијално схваћене и још делимичније примењене, те је тешко да се може и разабрати шта од свега што је карактеристично за европску дидактичку стварност овде покушава да се примени. А ово је један од значајних разлога да се по ко зна који пут, можда само на нешто другачији начин, или из другачије угла поново промишља о овим питањима.

Дакле, постмодерна је – најпре у расправама о науци, па и у педагогији – доживљена као угрожавање властитих теоријских поставки. Такође је за педагогију значила крај просветитељства, одрицање од трагања за истином, плуралност уместо обавезности, нова непрегледност; све што су, иначе, критичари и заговорници постмодерне изрекли о њој изгледа да је ишло у прилог оповргавању васпитања и образовања, и педагогије уопште.

Дитер Ленцен је доста писао о „демонтирању педагошке теорије“ (мит, метафора и симулација). За њега је „историја педагогије историја великих приповедања“ у Лиотаровом смислу. Педагошке теорије нису ништа друго него системи знакова без односа са стварношћу.

У 90-им почиње друго раздобље сучељавања у коме се постмодерна од стране педагогије више не перципира као претња, него као подстицај за ново научно-теоријско размишљање. Према М. Винклеру, расправе о постмодерни ишле су тако што се најпре филозофија постмодерне разумела као критика традиционалне теорије образовања, која у начелу полази од јединственог појма образовања, да би се, затим, захтеви постмодерне за радикалном плуралношћу прокламовали као ново плурално усмерено образовање.

Вратимо се на овом месту још једном већ поменутом Ж. Ф. Лиотару (Jean-Francios Lyotard) и његовој, по многима, одлучујућој расправи о постмодерни (Лиотар, 1989). Могли бисмо, дакле, рећи да се тек у другој половини 80-тих година у расправама о научно-теоријском заснивању друштвених наука јавља „постмодерна“ као нови појам. И то, по многима, иде уз посезање за француским „постструктурализмом“ Дериде, Лиотара и др. Као значајна, у смислу утицаја, помиње се и Лиотарова књига „Постмодерно знање“, за коју се сматра да је Лиотар у први план истакао циљ да анализира различите облике знања. Једна од идеја која се често среће у литератури односи се на констатацију „Научно знање је облик знања поред осталих“ (Лиотар, 1989). Ово је, према Лиотаровом ставу, значило да насупрот дотадашњим научним ставовима уместо да се пажња усмерава искључиво према научном знању, то научно знање није једини облик знања, него да постоји поред осталих других облика знања. и као што је претходно дотакнуто истиче се да „најпре, научно знање

није целокупно знање, оно је увек било вишак, увек је у супарништву и сукобу с другом врстом знања које поједностављено називамо наративним“ (Лиотар, 1989). Тако је Лиотар помоћу појма дискурс покушавао да објасни ово своје схватање научног знања и његов однос са другим облицима знања, сматрајући да је научно знање одређени облик дискурса који се одвија у складу с одређеним правилима. Поред овога, по њему постоје и други системи правила којима се, такође, долази до знања. Постоје дискурси приповедања, питања или уверавања. „Исказ, чак и онај најобичнији, ствара се у складу с низом правила... Постоји више система правила о исказима. Аргументовање, спознавање, описивање, приповедање, испитивање, показивање, заповедање итд.“ (Лиотар, 1983). Те врсте дискурса пружају правила за повезивање различитих исказа, правила с којима се могу постићи следећи циљеви: знати, поучавати, имати право, завести, оправдати, вредновати, потрести, надзирати...“ (Лиотар, 1987).

Други темељан Лиотаров став сажет у облику тезе односи се на следеће: не постоје „метакритерији“ којима се научно знање издваја од осталих врста знања. Из овога је произашло његово схватање да је историја филозофије историја покушаја да се докаже надмоћ научног знања наспрам осталих облика знања. Зато Лиотар сматра: „Наука је од самог почетка у сукобу с приповеткама. Мерењем властитим критеријумом, већина њих показује се као фикција. Али, уколико се не ограничава на то да покаже корисне правилности и трага за истином, наука мора оправдати властита правила игре. Тако она о свом властитом статусу води дискурс оправдања, који се назвао филозофијом. Ако тај мета дискурс изричито посегне за овом или оном великом приповетком попут дијалектике духа, херменеутике смисла, еманципације разумног или делатног субјекта, могли бисмо, како то многи чине, „модерном“ назвати ону науку која се позива на тај дискурс како би оправдала властито постојање“ (Лиотар, 1987). У суштини овога става је идеја Лиотара о „великим приповеткама“ филозофије које служе томе да се оправда статус знања. Зато Лиотар сматра да је приповетка да знање служи слободи и еманципацији човека, те да наука доприноси укидању традиционалних зависности. „Сви народи имају право на науку. Ако друштвени субјект још увек није субјект научног знања, то је због тога што га у томе спречавају свештена лица или тирани“ (Лиотар, 1986).

У склопу претходног је и његово инсистирање на задатку приповетке да обухвати целину спознаје. Зато он у складу с Шлајермахеровим (Schleiermacher) идејама инсистира на великој улози универзитетског приступа спознаји: „Велика задаћа коју треба да оствари универзитет је приказ ‘целине спознаје..., тако да се на тај начин очигледно прикажу начела у одређеном смислу свега знања’... Та филозофија мора изнова да успостави јединство спознаја које су расуте у појединачним наукама, по лабораторијама и предуниверзитетским образовним установама...“ (Лиотар, 1986).

Постмодернисти, а међу њима на првом месту Лиотар, истичу да садашњи херменеутички дискурс почива на претпоставци која се у крајњој инстан-

ци своди на уверење да постоји смисао кога треба спознати, те на тај начин историји, пре свега историји сазнања, даје легитимитет. Ово је у суштини тезе о приповеци да наука има задатак да спозна смисао. А, даље, исти аутор, као и његовим идејама блиски, сматрају да све три претходне тезе у време „постмодерне“ више нису одрживе. Дакле, сматра се да се у постиндустријском друштву и постмодерној култури, питање о меродавности знања поставља на други начин. „Велика је приповетка изгубила своју веродостојност“ (Лиотар, 1986). Тако се иза овога јасно истиче постмодерни став према науци уопште, па и према педагогији, да је наука тек једна од мноштва „језичких игара“.

„Као прво поређење научног с ненаучним (наративним) знањем омогућује нам да схватимо или, бар, осетимо како постојање овога првог не поседује никакву везу или мању неопходност од постојања оног другог. И један и други облик састоје се из низа исказа. Они су потези које играчи повлаче у оквиру општих правила. Та правила су својствена сваком знању те потези који се овде и тамо сматрају добрима не могу припадати, осим пуким случајем, истој врсти“ (Лиотар, 1987).

Зато Лиотар истиче да наука игра сопствену игру, те да она не може оправдати друге језичке игре. Као пример наводи то што јој недостају правила прескрипције, те тако не може оправдати ни саму себе, како се често сматра да јој је то суштина. Зато, у складу с овим, Лиотар сматра да су различити научни и ненаучни дискурси инкомензурабилни (несамерљиви), те да не постоји метадискурс општег језика на основу којег би се могло одлучити који је од њих бољи. Лиотар, дакле, никако не оставља простор за комуникацију, или ближе потпомагање ова два угла сазнања, научни и ненаучни (наративни).

Који је исказ „јачи“: наративни или критички? Мит о Аријевцима или Кантова филозофија? Правилан одговор би се могао засновати на следећој претпоставци: „Језик“ би био јединствен када би постојао један једини интерес, снага поједине врсте дискурса мерила би се према томе у којој мери се њен улог у игри приближава општем језичком интересу. Но, врсте дискурса су инкомензурабилне, свака поседује сопствени „интерес“, „снага“ исказа мери се према правилима дискурса, исти исказ је јак или слаб зависно од свог улога у игри. Због тога је оправдано да најслабији аргумент може бити најјачи: Правила одговарајуће врсте дискурса су се променила, више није реч о истом „улогу“.

Трећа, често цитирана, Лиотарова теза односи се на тврдњу да наука у постмодерни треба својим предметом да учини и правила према којима се конституише знање. То би значило да наука у постмодерни, према Лиотару, не представља начелну критику научног знања. Научно знање је облик знања и као такво и за њега има своју функцију. Али се, ипак, наука у постмодерни разликује од науке у претходним епохама и то по томе што је свесна своје повезаности с правилима која производе то знање, а тиме, истовремено, и својих граница.

„...Истакнута црта постмодерног научног знања састоји се у, додуше, експлицитној-иманенцији дискурса о правилима дискурса о правилима која успостављају његову ваљаност“ (Лиотар, 1986).

„У свом занимању за неодлучиво, за границе тачности надзора, кванте, супротстављање непотпуних информација, за ‘ломове’, катастрофе и прагматичке парадоксе, постмодерна знаност успоставља теорију еволуције као дисконтинуираног, катастрофичког, непоправљивог, парадоксалног процеса. Она мења смисао речи и говори како се та промена може извршити. Она не износи познате, него непознате чињенице“ (Лиотар, 1986).

И четврта, најчешће помињана теза постмодерног приступа науци, која је на педагогију имала исто тако велики утицај, јесте Лиотарова теза по којој наука у постмодерни није усмерена на сугласје, него на спорење, тј. на различита гледишта која се могу изрећи у различитим (научним и ненаучним) дискурсима.

Може се рећи да Лиотар на сагласје гледа као на претпоставку о споразуму у облику дискурса, а то значи да и на споразум гледа као на нешто што се ослања на правила. Но, он га не сматра могућим: сагласје је за Лиотара увек „локално“, односно направљено је на основу заједничких система правила (мисли на тренутне сагоовараче). Зато он сматра да уколико се правила према којима се конституише знање и сама дефинишу као променљива (зависна од оних који их дефинишу), циљ знања у начелу увек може бити само стварање „паралогија“ или „спорење“, тј. успостава нових гледишта. Знање треба, дакле, по њему, да пружи нова, неочекивана тумачења.

„Оспоравање је непостојано стање и представља тренутак језика у коме нешто што би се морало моћи изразити исказима још увек чека на то... За књижевност, филозофију, а можда, чак, и политику реч је при том о томе да изразе оспоравање тако што ће за њега створити одговарајући идиом (Лиотар, 1986).

Волфганг Велш (Wolfgang Welsch) је на немачком језичком подручју озбиљно подупирао Лиотарове тезе. Често се у литератури среће његова тврдња која се односи на следеће: оно што се овде догађа, своди се на то да одређену ситуацију више не тумачимо на основу досад познатих правила, него на потпуно другачији начин. Постмодерно знање треба да развије таква различита тумачења на основу различитих дискурса и језичких игара. Постмодерно знање се тиме, према W. Welschu (1993), усмерава на „радикалну плуралност“.

„Постмодерна је оно историјско раздобље у коме се радикална плуралност уозбиљује и прихвата као темељно устројство друштва, те стога у њему превладавају плурални обрасци мишљења и деловања, стварајући, чак, доминантни и обавезни став. Ако бисмо ту плурализацију тумачили као пуко очитовање раста, њена би суштина, бит, остала несазната. Она у најмању руку представља позитивну визију. Она је неодвојива од стварне демократије“ (ibidem).

Претходно освртање на основне тезе постмодерног таласа, пре свега на Лиотарова гледишта, имало је за циљ да нас уведе у оно што је тај талас урадио за педагогију, или, да то блаже кажемо, да можемо, можда, јасније сагледати утицај свега овога на педагогију. Мада ћемо се још једном вратити овим, претходно наведеним, тезама и покушати да из још неких углова сагледамо значење постмодерне као правца мишљења које је дубоко ушло у савремене педагошке

токове, сада већ и код нас, ако не теоријски разјашњено, оно бар парцијалним практичним корацима, потезима који се путем семинара, без теоријске подлоге у виду радионица активног учења, учионица добре воље, дечијих права и сл. имена већ увелико сређе на нашем простору, иако они који се укључују у ове семинаре не знају шта уче и чему све то до краја служи, шта му је теоријска основа, које су им аксиолошке оријентације, педагошка филозофска основа и сл.

На овом бисмо се месту, можда, већ могли осврнути на однос постмодерне и дидактике, иако, схватајући да се појам постмодерне још увек дискутује.

Претходни покушаји скицирања контекста за опште обрисе постмодерне и њеног утицаја на промену основних постулата у епистемологији требало би да чине основу за психолошке приступе плурализму уопште, а у овом тексту посебно у дидактици. За нас је овде значајно отворити неколико питања. Једно од њих је прихватање постојања плуралистичког схватања стварности, а иза овога иде питање како успоставити дијалог међу особама које когнитивно различито функционишу, а ово, наравно, важи и за различите дискурсе, дакле и са различитим правилима. Сматра се да индивидуе важећа правила и значења у дискурсу схватају на свој начин, дајући им своја значења. Као формалан захтев за међусобно разумевање у дискурсу подразумева се декодирање значења и спремност да се прихвати чињеница дискурзивног плуралитета уз, према постмодерном правилу, право на једнак третман. Психолошка истраживања констатују значај више особина личности од којих зависи прихватање плуралистичких приступа, идеја, што упућује на закључак да се плурализам односи на когнитивне функције, као и на спремност да се толерише различитост идеја и несагласност ставова и њихових аргументација. А иза овога поставља се питање: да ли је или у којој је мери могуће неговати прихватање плуралитета, неговањем флексибилних карактеристика когнитивног стила појединаца (толерантност несклада) (шире видети: Гојков, 1995). Когнитивни аспект прихватања плуралности има више аспеката. Поменимо само потребу да појединац држи у свести и преиспитује аргументацију која се тиче различитих ставова о истом проблему. Способност прихватања истовременог постојања различитих перспектива, углова, уз уважавање различите аргументације и у ситуацији када је прихватање једнога решења дефинитивно, друго се не одбацује, аргументи другог решења изгледају само мање сигурни, мање прихватљиви. Ово је овде поменуто због познате везе когнитивног и афективног. Психолози наглашавају да се идеје које прихватамо уклапају у наше когнитивне шеме, шире интелектуалне оквире и супротно. На плуралистици когнитивног стила не би се овде требало задржавати (видети: Гојков, 1995), али би ипак требало отворити питање које је и у подтексту поменуте студије Г. Гојков наговештено, а слаже се и са претходно дотакнутим идејама плуралистичког когнитивног стила и плуралности уопште М. Бојановић-Ђуришић, којима се истиче потреба да ради на развијању плуралности код индивидуа и то не само у когнитивном смислу, него и у вредносно-афективном (Ђуришић-Бојановић, М., *оп. цит*). За тему којом се овде бавимо значајно је и прихватање Пијажеове теорије развој-

них стадијума, односно став по коме се развојни процес одвија кроз фазе супституције и интеграције, од конкретног ка апстрактном, у чему је суштина промена самог процеса (Пијаже, 1968), наиме, значајни су налази истраживања који се заснивају на претходним ставовима, а говоре у прилог тези да генерално не постоје препреке за прихватање плуралитета идеја у мишљењу појединца (Collings, 1994., према: Бојановић-Ђуришић, М., *оп. цит*.). Значајна је даље и идеја исте ауторке, заснована на Теорији интегративне комплексности (Ђуришић-Бојановић, М., *оп. цит*), да се у плуралистички когнитивни стил укључују и аналитичко и дивергентно мишљење, као и да се новијим истраживањима потврђује да холистички и интегративни облик мишљења позитивно корелира са креативним, флексибилним, апстрактним, сложеним, неуобичајеним стилом решавања проблема, насупрот аналитичком облику мишљења за који је карактеристично конкретно, познато, уобичајено, научено, прећено... (Стернбегр и Григоренко, 1995). Такође је за овај текст значајно да Брофи (Brophi, 2001) помиње у налазима својих истраживања позитивну везу између начина мишљења и групе особина личности. Налази ових истраживања наговештавају могућност да ће особе са јаче израженим карактеристикама апстрактног мишљења бити спремније да прихвате плуралност идеја. Описи особа са комплексним интегративним когнитивним стилом потврђују тезу о могућности да се препреке за прихватање плуралности могу тражити у особинама личности.

Можда би иза овога имало места за констатацију да се когнитивни стил, као конструкт који подразумева и некогнитивне карактеристике, иако за сада као конструкт још увек дискутабилан, у овој ситуацији можда може добро употребити, као што то чине и поменути аутори, наглашавајући постојање плуралистичког когнитивног стила са претпоставкама о комплексности, вишезначности и вишеслојности и различитости феномена. Сматра се, дакле, да плуралистички когнитивни стил дефинишу карактеристике попут отворености и одсуства предрасуда мисаоним процесима диференцијације и интеграције, у флексибилном апстрактном мишљењу, у плуралном „процесуирању“ информација и преиспитивању аргумената унутар контроверзних питања. Сматра се да особе са плуралистичким когнитивном стилом немају изражене потребе за редуковањем проблема на познате принципе и шеме, да су склоне истраживању изван граница конвенционалног, са израженом интелектуалном радозналошћу према различитим идејама и способношћу да нађу више аргумената за уверења супротна њиховим и да их симултано преиспитују (М. Бојановић-Ђуришић, *оп. цит*.).

ПЛУРАЛИЗАМ ИЗ УГЛА ДИСКУСИЈЕ ИЗМЕЂУ МОДЕРНЕ И ПОСТМОДЕРНЕ

Но, задржимо се на плурализму из још неколико углова. О постмодерном плурализму може се расправљати бар на два нивоа: као о социолошком налазу (нпр. Гехлен, Бергер, Белл, Хабермас, Јамесон) и/или као о филозоф-

ском питању. Са социолошке тачке гледишта, о плурализму се данас дискутује тако што се позива на технолошки развој преноса информација. Са овог становишта и универзализам/стандардизација, с једне стране, и плурализам/индивидуализација, с друге стране, константно расту (Рајхенбах, *оп. цит*). Мунш ово назива парадоксом који, чини се, на одговарајући начин описује ситуацију високо развијених и изузетно сложених друштава као „дијалектику друштва комуникације“ (ibidem). Овај парадокс расте упоредо са глобализацијом, акцелерацијом и концентрацијом на комуникацију и информацију, и у исто време се релевантно знање, пуко практично знање, више не заснива на „правом“ искуству, већ све више на искуству из друге руке.

Идеја о дихотомији модернизма и постмодернизма је, наравно, проблематична – дихотомије пружају неку структуру за дискусију, али оне се лако могу искористити у сврху поједностављивања. Велш (Welsch) сматра да и сами постмодернисти гаје неку врсту само-неразумевања с обзиром на то да су сагледавали свој задатак као широк и општи напад на претенциозне (модерне) основе социјалне праксе и на генерацију теорије, а ригидни заступници такозваног пројекта модерне помогли су да се ово становиште одржи интерпретирајући постмодернизам искључиво као напад на то што је требало да буде фундаментално у оба становишта, и нормативно и теоријски. Ово модерно веровање је јачало употребом метафора из архитектуре. Друштво, с једне стране, као што је то било имплицитно постулирано, мора да има моралне основе, темеље, заједничке вредности као основу социјалне интеракције и легитимне праксе – а на теорију се, с друге стране, гледа као на основу, односно темељ заједничких концепата рационалности или истине. Постмодернизам је потом сматран покушајем да се делегитимише или деконструише овај темељ са последицама етичког релативизма и теоријског хаоса – или, другим речима, као нешто што установљава императив: *радите шта год хоћете*! Многи се аутори питају да ли заиста и постоји такав фундамент када говоримо о социјалној пракси и генерацији теорије, да ли је такав фундамент неопходан и, на крају крајева, да ли је могућ. Позивајући се на радове Фојерабенда, Гудмана, Куна, Фостера и Херцога (Feyerabend, Goodman, Kuhn, Foster, Herzog), тврди се да су „озбиљна питања“ већ постављена пре неког времена „о прихваћеним концепцијама не-релативне науке, не-релативне истине и не-релативне рационалности“ – три релевантна аспекта конституције таквог фундамента. Многи аутори се слажу да није ни могуће ни неопходно одржавати такву идеју (Fleischaker, 1994, Foster i Herzog, 1994). Можда је пожељан рационалан концензус о (нормативним) вредностима или теоријским премисама, а веровање у могућност рационалног консензуса можда би чак могло да буде и обавезно својство сваке ситуације аргументације. Међутим, нека чудна беспомоћност мора да се наведе сваки пут када рационални консензус треба да се достигне: то једноставно не пружа оријентацију коју карактерише нада за било који данашњи етички проблем или теоријску дебату. Ово се догађа, према Рајхенбаху, бар из четири разлога:

(1) због сложености релевантних питања (Luhmann, 1990);

(2) због проблема дедукције (Hoffe, 1979);

(3) због разноликости игара речима (Witgestein, 1993) и хетерогених типова дискурса (Liotard, 1989) и

(4) због недостатка способности правих субјеката као чланова различитих дискурсних заједница, поготово када празнина између способности и извођења у односу на рационалну и моралну мотивацију расте кад су интереси учесника дискурса у питању (Tugendhat, 1992a, Reichenbach, 1994).

Многостраност социјалног и научног живота и практичних и теоријских интереса захтева разноликост критеријума који су специфични у односу на ситуацију, а за које се у већини случајева испостави да су некомпатибилни (Eilinngsfeld, 94). Одлука о томе који критеријум је валидан или користан у специфичној ситуацији може се заснивати на рационалној аргументацији, али „моћ бољег аргумента“ (Хабермас, 1991) углавном зависи од постојања заједничке језичке игре или типа заједничког дискурса. Моћ може у потпуности ишчилити док се играју различите игре, а више се не може именовати „највиши или супериоран судија“ (Welsch, 1998) или, другим речима, нема „узвишеног принципа“ који би можда могао да разреши конфликте. Оно што Лиотар (1993) назива „метанарацијама“ актуализовано је у модерном веровању да се циљ интердискурзивног консензуса може постићи средствима рационалне аргументације. Ово веровање не само да захтева метафизичке претпоставке које – из перспективе постмодерне – више не могу бити прихваћене, већ и изузетно идеалистичко дискурсно окружење и компетенције учесника дискурса. Међутим, недостатак „супериорног судије“ не води увек пукој конфузији и хаосу, и не значи да се консензус никада не може постићи док год различити играчи играју различите игре, већ значи да договори до којих се дође у тако антагонистичким ситуацијама немају супериорну или заједничку рационалност за своју основу, и до њих се није дошло не захваљујући моћи бољег аргумента, већ због неке врсте процеса координације (Gigel, 1992). Што се тиче релевантних теоријских и етичких питања, аргументација се често нађе у ћорсокаку, у коме се за супротне аргументе испоставља да су добри, легитимни, али, на крају крајева, некомпатибилни.

Без обзира на то, одлуке се у сваком случају морају доносити, а ово значи да позив на рационалност треба да се ревидира да би се координисали интереси, тврдње о валидности и социјална интеракција. Социјални и научни живот је пун договора који нису засновани ни на заједничкој рационалности ни на заједничким вредностима или теоријским премисама – такви темељи нису неопходни за социјалну интеракцију или за процесе доношења одлука у несугласицама – кад би то био случај, дошло би до потпуног хаоса пре много времена. Ова интерпретација не значи да дискурсна рационалност не би постојала или да не би била пожељна, нити да би све у пракси и теорији било ствар процеса преговора, већ то имплицира – како то Рајхенбахен, назива

„постмодерном“ – скромност када се постављају или тестирају тврдње о валидности истине или праведности.

Модерна се залаже за универзалне тврдње о валидности – тврдње које се не могу доводити у питање у односу на пожељност – али ова универзалност се не може засновати на начин који није метафизички (Тугендхат, 1992б), нити се може установити унутар оквира Хабермасове теорије консензуса за коју се тврди да је не-метафизичка.

Модерно мишљење се заснива на дуализму општег и посебног, дуализму сингуларности и универзалности, али, наравно, модерно мишљење је, углавном, заинтересовано за уопштеност и универзалност. Партикуларност, разноврсност и дисконтинуитет представљају проблем за модерно мишљење и за модерно веровање у дискурзивне универзалије (Foster i Herzog**,** 1994). Модерно мишљење не може истински да се бави посебним, да се бави сингуларношћу. Посебност и сингуларност се прихватају једино док год могу да служе као пример за нешто општије. Постмодерни аутори, с друге стране, као што је Лиотар (1989), придају значаја сингуларности, стварима и ситуацијама које не могу да се пореде, које је, чак, немогуће разумети. Известан је етички став не покушавати увек утиснути посебно и немерљиво у модерне истине једне и једине истине, или једне и једине моралности. Поменимо још неке углове посматраних питања.

J. B. Ирхин наглашава да је за постмодерну карактеристично повећање значаја интернета за интерактивно деловање појединца у друштву, којим се једним делом омогућује и глобализација, па и сам постмодернизам. Многи аутори сматрају да се глобализацијом и постмодерном, с једне стране, откривају позитивне перспективе рационализације и оптимизације за ширење демократског развоја на хуманистичкој основи, а с друге стране, стварају се претпоставке за елитистичко-информационо отуђење човека од политике (друштва).

Из претходног се дâ закључити да се постмодерно мишљење, како Калањ истиче, и у дијахроном и у синхроном смислу, најпримереније дефинисати као широки покрет и некохерентни склоп идеја које деконструишу, релативизују и рашчлањују темељна начела „културне формације“ модерности: просветитељски пројект, напредак, научну извесност, индустријализацију, веру у рационалност аутономног субјекта, научни монизам, доминацију једне културе или парадигме над другом и сл. Овако, отприлике, на постмодерну гледа и А. Халми (2003), наглашавајући да је постмодерна заокрет који се најпре одвија на плану културних концепата и уверења, пропитујући њихову легитимност, важење и одрживост. Халми сматра да је заокрет, који чини постмодерна, по својим интенцијама свеобухватан и амбициозан, али да, упркос томе, не представља неку радикалну опцију зато што и радикализам припада баштини модерне структуре мишљења и деловања. Постмодерна се, и по њему, као што је претходно већ речено, јавља средином XX века, али се израз „постмодернизам“ – као унутрашња реакција на естетски модернизам – јавља још раније у

архитектури и књижевности, иако тек седамдесетих улази у свакодневну употребу. Халми сматра да ни након свих расправа вођених у последњих двадесет година, „постмодерност“ још није ни издалека дефинисала своју легитимност као филозофски утемељена парадигма. Постмодерна је с подручја естетике и прагматике свакодневице прешла на подручје филозофије додирујући саме темеље у дубини западно-рационалистичког мишљења и њему својствене традиционалистичке обрасце, добила својеврсну онтолошку и епистемолошку димензију тек Лиотаровим филозофским тематизовањем. Пре тога, дакле, пројекат постмодерне био је легитимна расправа у књижевности и архитектури. Овим је пројектом на неки начин доведено у питање све оно што се у историји људскога рода догађало откада се модерни, еманципацијски модел мишљења почео установљавати. Крај XX века обележен је тако у извесном смислу разарањем структуре свести човека овога доба. Тако је, сматра А. Халми, створена културна клима која се уопштено означава као постмодерни изазов, са поливалентношћу као значајном карактеристиком која на одређен начин тангира сва подручја интелектуалности, дакле, као што је претходно већ речено, и педагогију. Халми сматра, као и други, да није лако одредити време настанка и престанка периода који називамо *модерном*, као ни време када настаје постмодерна, али ипак наводи да је модерна настала с Француском буржоаском револуцијом 1789. год., тј. са последицама које је радикалним пројектом просветитељства (којим је утемељено модерно филозофско промишљање улоге нововековног човека) имала на конституисање грађанске структуре свести. Улогу Лиотара у филозофском фундирању постмодерне А. Халми је дефинисао тако што је разграничио два предфилозофска поимања феномена постмодернизма. Први се односи на историјску категорију којом се превладава укупно наслеђе просветитељства и идеализма, око изузетних модерних тековина; а други је метаисторијско поимање по коме је постмодернизам категорија која настаје унутрашњим превирањем и растакањем претходно поменутог наслеђа просветитељске и идеалистичке модерности. Можда је за јасније сагледавање постмодерне значајно још једном истаћи да је Лиотар њу видео не као директно наслањање на модерну; она раскида с њеном логиком сталног напретка; али, исто тако, узима у обзир сво њено куртуролошко и филозофско наслеђе. Лиотар постмодерну не види као још једну епоху у линеарном низу сталног превладавања претходних раздобља. Постмодерна, како истиче А. Халми, своју легитимност остварује тек на нивоу новога модуса изражавања мисли (ibidem). И то како на подручју филозофије, тако и на деривираним подручјима већ помињане архитектуре, књижевности, политике и другим сферама човековог живота. Парафразирајући Лиотара, А. Халми истиче његово гледиште по коме постмодерна није нова епоха, али, ипак, сматра да је она дошла након „краха“ који су доживели сви претходни постулати модернизма на политичком пољу. Овде се пре свега мисли на „просветитељску догму“ еманципације човека као великог пројекта модерне. Сматра се да је неуспех велике приповетке модерне последица немогућности довођења у ред историјских догађаја с

неком логичком строгошћу, посебно не на начин природних наука и њихове парадигме егзактности, посебно не под појмом напретка човечанства. Лиотар сматра да је систематизација људског знања и научно утемељење, предузимано од стране филозофије, изгубило кредибилитет и по неким ауторима једино иронијски дискурс може надоместити колапс спектакуларних великих теорија (Хегелова филозофија апсолутног знања).

Један од кључних елемената за разумевање постмодерне је концепт раскола без помирења великих теоријских парадигми у целокупној историји људске мисли. Кроз теорију дискурса разјашњава се појам разлаза (differend). Идеја комуникације, која је основа теорије Хабермаса, осим слагања и разумевања у себе укључује и неопходна неслагања, конфликте и разлике. Друштвено је ткиво раздељено на многа подручја у којима је било какво превладавање неких различитости, као и дискурса, немогуће, штавише и непожељно (ibidem).

За дидактику је, даље, значајно навести Лиотарове погледе на стање знања у развијеним друштвима. Постмодерна је, по њему, допринела променама правила игре у науци, књижевности, уметности и у другим сферама човековог живота. Према Лиотару у традиционалном облику знање је имало скоро искључиво наративни карактер, а његова легитимација односила се на преношење великих прича, како је претходно већ на једном месту поменуто. Знање је било обележено митским дискурсом и неупитношћу, што чини основне одреднице за квалификацију која би се могла подвести под, како то А. Халми наводи, „примитиван образац преношења знања“. Ова предмодерна, митска инкарнираност знања, дословце, према А. Халмију, заснована на великим причама (парадигмама), искључиву је легитимацију имала у наративној уверљивости ауторитета. Модерна наука се својим уобличењима легитимисала, с једне стране, спекулативном свеобухватношћу у оквиру филозофије, а с друге стране, позитивизмом и егзактном проверљивошћу у обрасцу природних наука – легитимација је изгубила своје традиционалне карактеристике. У постмодерном друштву науке више не могу да буду систематизоване под видом јединства целине која онда гарантује и истинитост у традиционалном смислу (ibidem).

Легитимисање знања је у постмодерни преузело начело ефектности „овде и сада“; стари начини легитимисања у спекулативном филозофском дискурсу – под видом вечних постулата и апсолутног знања губе битку с површинским малим приповеткама (ibidem). Лиотар је, заједно с овим, био свестан значаја могућности манипулисања информацијама, што је за њега био један од савремених јахача апокалипсе. Сматрао је да би овако нешто негирало сваки потенцијално ослобађајући и хуманизујући аспект постмодерне. А иза овога, А. Халми закључује да ситуација постмодерне научне парадигме не даје баш обећавајућу слику цивилизацијског оквира уопште, као ни научног развоја под видом мноштва међусобно независних научних и других дискурса. Сматра се да у савременом постмодерном друштву знање има значајно другачије место. Права постмодерна средина, бар према интенцијама, треба да буде дезидеологизована, а знање не би требало бити легитимисано на идеолошки начин традиционалних вредносних и нормативних образаца (ibidem). Иако смо

се до сада трудили да само дајемо преглед значајних информација које структуришу, одређују постмодерну, овде не можемо одолети да не изразимо сумњу у могућност да овако декларативно формулисани циљеви нађу аргументацију за могућности остваривања у животу. Утисак је да ће се, временом, и овај пројекат, ако га тако можемо назвати, и ако га можемо поредити са другим социјалним сновима о једнакости, слободи и правима нижих друштвених слојева, распршити као мехур за краће или дуже време; зашто и како то ће се можда моћи објаснити и онда када се догоди једино теоријом хаоса (шире о теорији хаоса видети у: Г. Гојков, *оп. цит*).

Многи савременици настоје постмодерну објаснити њеним дефинисањем као епохе, епохалног пројекта. Но, постмодернисти се са овим не слажу, сматрајући да се постмодернизам својим крајњим импулсима противи историјском фундирању, те да је тиме раскинуо с поимањем историје као непрекидног напредовања према ослобођењу човека. Из угла педагогије о овоме добро сведочи књига професора Н. Поткоњака „XX век ни век педагогије ни век детета“. Многи ово место сматрају местом у коме се постмодерна додирује с теоријом детерминистичког хаоса, с нелинеарним сагледавањем времена. Постмодернистичка концепција историје не гледа на историју као на линеарни или циклични процес, него више као на „иронијско-херменеутичко, искривљујући, што је чини новом епохом, али са карактеристикама битно различитим од модерне и које се односе на: није предетермисана једним пројектом нити скупином утопијски пројектованих циљева еманципације човечанства, како је то било у суштини просветитељске традиције модерне; ово је, дакле, епоха с отвореним могућностима како наводи већ чешће навођени А. Халми.

Постмодерна је, ипак, колико год да то многи примећују, парадоксално звучи, још једна епоха коју многи објашњавају свеобухватним *zeitgeistom* који је обележава. Тезе о рефлексивној модернизацији, као саставном моменту настајања постмодерне, сматрају је унутрашњим моментом касне модерне, док друга стајалишта, која је посматрају кроз социокултурне и социополитичке облике, истичу да је она саставни моменат настајања постмодерности, те је као таква изван модерне. Било како било, покушаји аргументације обе стране не дају више могућности него да се закључи да се за постмодерну не би баш могло рећи да је ознака науке и научности, него пре културног превирања које је толико разноврсно да се не би могло сврстати у неку нову парадигму. А. Халми сматра да је то крхки маркер једног стања (постмодерног стања) које легитимише и деконструише уврежене традиционалне парадигме као и њихове идеје апсолутног знања и епистемолошког монизма у науци (ibidem). Тако да се постмодерни даје статус, како А. Халми каже, једне категорије, што, истовремено, има помоћни, али и темељни методолошки карактер за означавање духа савремене епохе, крај другог и почетак трећег миленијума.

Овде се добро могу уклопити запажања из поменуте књиге проф. Н. Поткоњака о краху идеје Е. Кеј о XX веку као веку детета, као аргументација да су њене идеје биле илузија, те да личе на велику причу, како каже Лиотар.

Али, иза свега остаје питање колико ће овај нови дух времена, постмодерна са прокламованим идејама о плуралности, омогућити остварење циљева који не обећавају више од оних који су као снови сневани у модерни и били илузија да ће се просветитељством хуманизовати друштва.

ПОСТМОДЕРНА И КУРИКУЛУМ

У овој тачки, као што је у више текстова ауторке ових рефлексија помињано, дискусија постаје већ блиска дидактици и релевантна за тврдње о курикуларним одлукама, с обзиром на то да се може од ове тачке лако доћи на терен учионице и учења у настави. Ученици већину времена уче (на основу) примера, примера који су ту да подрже нешто уопштеније, иако би се свако сложио око чињенице да примери имају ограничења. Неки примери очигледно могу да подрже генералне чињенице или околности – а неки други примери могу стајати само сами за себе. Из перспективе курикулума, селекција примера може бити легитимна само ако они стоје за нешто више генерално, и ако се од ученика очекује да деконтекстуализује значење и ако је способан да прави трансфере у друге контексте. Чињенице које се уче, морају се очекивати ефекти трансфера, у супротном би избор био под знаком питања. Трансфер је увек повезан са деконтекстуализацијом, која у великој мери зависи од смањивања сложености и занемаривања особености или сингуларности случаја. Овакви процеси нису проблематични само за изнете тврдње о приоритету у курикулуму, већ и из психолошке перспективе: ако се ефекти трансфера заиста и јаве – што, наравно, никад не може да се гарантује – онда и даље не може да се гарантује о каквим се садржајима таквог трансфера ради. Модерна тврдња о томе да пример у курикулуму може или треба да стоји за нешто опште (Клафки, 1985) мора да се разлучи од постмодернистичког становишта (Лиотар, 1989) да примери могу да стоје само – ако је то уопште случај – за друге примере. Ово би могло посебно да буде случај у питањима моралног васпитања. Генерално или универзално у модерном схватању може се уочити као повратак метафизичких метанарација. Постмодерни огледи који се фокусирају на посебност – на сингуларност и на хетерогеност – не морају се сматрати претњом за курикуларне одлуке, већ се могу сматрати шансом. Тежиште постмодерне је на разликама: теоријски, у препознавању и уочавању разлика, и нормативно, у прихватању и поштовању разлика. Тако да значајно питање можда није: Шта ми можемо научити из Француске револуције или на коју врсту трансфера треба да циљамо код ученика када предајемо или разговарамо о Француској револуцији? Питање би можда пре требало да гласи: Шта је јединствено за Француску револуцију? Шта се не може поредити са другим револуцијама? Ово није само реторичка разлика, није само пружање другачијег оквира за исто питање – то је одустајање од тврдњи које се не могу одржати на рационалној основи у радикализованом модернизму. Усредсређивање на разлике

значи пре свега препознати карактеристике за које се има утисак да чине ситуацију посебном. Увек постоји потреба и мотивација да се генерализује, наравно, али је питање како тај процес почиње и које тврдње га прате.

У својој *Критици суда*, Кант (1790) развија теорију естетских судова. Естетски судови се у суштини разликују од моралних судова, с једне, и научних судова, с друге стране – судови укуса, како их Кант назива, сматрају се „особенима по томе што не почивају само на осећањима, већ се њима тврди универзална валидност“ (Walsch, 1967, 319). Према Канту, естетско уживање је незаинтересовано – оно нам дозвољава да о њему размишљамо као о нечем универзално заједничком. Тврдња о универзалности коју Кант има на уму није објективна, већ субјективна. Судови о укусу спајају посебно, спајају сингуларност са ново креираном универзалношћу – универзалношћу која није дата као објективна, али се као таква третира. Лиотар, позивајући се на Кантове Критике (чистог ума, практичног разума и судова) наглашава смисао различитих некомпатибилних типова дискурса у односу на улогу које би универзално знање можда могло да игра. Постмодернисти се често позивају на естетске модуле судова да би показали оно што би се данас могло сматрати универзалношћу и сингуларношћу, али, наравно, они не би прихватили Кантов стриктни дуализам емпиријског света и света разума. Постмодернисти можда, такође, користе ове модуле (судова о укусима) у контексту теорије и морала. Без не-метафизички и не-религиозно заснованих узвишених принципа човек мора да прихвати плурализам истине, етике и рационалности – плурализма који може бити у већој или мањој мери радикалан (Рајхенбахен, Р., *оп. цит*).

Постмодерни плурализам као социолошки налаз и филозофски проблем има, како ће то укратко бити описано, утицаја на курикулум у односу на бар три аспекта: (1) статус знања; (2) метода поучавања и (3) нормативне димензије.

1. За разлику од пројекта модернизма, постмодернизам не верује премисама нужног и могућег јединства и континуитета. Способности које треба развијати у постмодерним условима више нису на првом месту компетенције его-идентитета (Ухле, 1993), који су способни да дођу до консензуса о датим питањима на основу рационалне аргументације уз моћ (снагу) бољег аргумента. У постмодерном свету има много бољих аргумената – али они су некомпатибилни и антагонистички. Постмодерно знање не пружа универзалне критеријуме уз помоћ узвишених принципа који могу послужити да се дође до консензуса, али ипак, оно пружа спознају о томе да договор мора и може да се достигне чак иако се учесници и даље не слажу по питању фундаменталних премиса. Тврдње постмодерног курикулума постају смерније: консензус постаје локална ствар.
2. Горе наведени описи онога што се назива постмодернизмом нема очигледне последице на садржаје курикулума. Међутим, ови описи су од значаја у односу на то како се знање стиче и како њиме бара-

тамо у инструкцији. Постмодерно знање је такође знање о парадоксалним ефектима знања: установљавање глобалне стандардизације и склада, с једне стране, и успостављање локалне хетерогености и индивидуализације, с друге. Овај парадокс се јавља због структуре комуникативне акције: комуникација култивише субјекат и, у исто време је значајна за индивидуализацију. Како се могућности комуникације и информације убрзавају и све више повезују, тенденција да се дође ни до чега другог него до вештачког и чисто прагматичног знања се такође повећава. Ово је потенцијални проблем за функционисање демократије, ако демократија није сведена само на правило већине. Поучавање у постмодерном свету значи бити осетљив по питању функције и квалитета знања. Тенденција да се преноси све више и више знања које није повезано са светом у којем ученик учи – Хусерл га је назвао *Lebenswelt* – може бити узроковано научном оријентацијом у подучавању и проблематичним плурализмом научног света. Почети са светом у коме се живи и стварним искуствима ученика можда постане круцијална тачка у школама и поучавању, док се процес делегитимизације метанарација наставља и деконструише модерно веровање у континуитет историје и биологије, еманципације и хуманизма. Светови у којима се живи су хетерогени и плуралистички, али то не значи да ће постмодерни појединац живети у некој перманентној кризи идентитета (као што то, по многима, неки социолози воле да преувеличавају, нпр. Berger et al, 1987). У сваком случају, са педагошке тачке гледишта, јединство и континуитет у односу између наставника и ученика и у односу на знање које се преноси и конструише представља значајну одлику данашњих школа. Околност захтева снажније укључивање света у којем се живи, поготово зато што постмодерни услови теже да усмере школу и поучавање у супротном правцу.

3. У нормативној димензији, постмодернизам захтева промишљени однос према плурализму и толеранцији (Zimmerli, 1994). Плуралистичка толеранција не значи да је све у реду и да све треба да се прихвати – такав концепт је прилично неетички и недемократски. Плуралистичка толеранција се гаји упознавањем са хетерогеношћу типова дискурса и језичких игара. Тако да је данашњи задатак прихватити чињеницу и развити способност борити се за сопствена убеђења без коришћења насиља, другим речима, научити живети са више или мање перманентним неслагањем и противречности. Чини се да је ово значајније од постизања високог и сигурно узвишеног идеала субјекта који трага за консензусом рационалном аргументацијом – идеала којег мало њих постигне, у сваком случају. Развијање способности да се издржи неслагање уско је повезано са спознајом да увек постоји мањак информација и знања, а то је повезано са инди-

видуалним, често болним искуствима заглављености са беспомоћним, безнадежним и мањкавим аргументима. Фокусирати се на комплексност, дисконтинуитет и разлике у школи и подучавању може водити ка овој постмодерној скромности – скромности која се опрашта са модерним веровањем да постоје рационалне солуције за сваки проблем и да постоји неки виши смисао и значење у свакој разлици (www.henos.org/classes/papers/pomoedu.htm.).

До сада је доста пажње посвећено постмодерни, модерни, па и утицајима постмодерних перспектива на курикулум. Како је питање курикулума врло осетљиво, значајно и незаобилазно у разматрањима о постмодерној дидактици, остаћемо још за који тренутак код њега. У литератури се често срећу ставови F. Osera, P. Reichenbacha и J. C. Walkera, са Универзитета у Фрибургу, Катедра за образовање, Швајцарска. Они су доста пажње посветили образовању за које се сматра да је нормативан подухват који има два главна педагошка средства: поучавање и курикулум.

Сврха сваког курикулума који се користи у школама је да се постигну одређена жељена крајња стања и врлине ученика. Оваква жељена крајња стања произилазе из социјалних вредности и вештина које се сматрају неопходним за функционисање друштва. На нивоу образовне теорије може се говорити о „курикуларним идеологијама“, које се односе на вредносне премисе на основу којих се доносе практичне образовне одлуке. Курикуларне идеологије, углавном, представљају последицу жељених погледа на свет – *Weltanschaungen* – и као такве су, бар у демократским и плуралистичким друштвима, разнолике и хетерогене (*Educational Philosophy and Theory*, Vol. 31, No 2, 1999). Дискусију карактерише, по оцени многих, прилично недисциплинована употреба термина „модеран“ и „постмодеран“, и често се води на прилично емотиван начин. Дискурс о постмодернизму у образовању почео је само пре једну деценију и прилично је апстрактан. Остаје нејасно какав утицај постмодерни концепти и тврдње о делегитимности имају на образовање – и поучавање и курикулум. Разлог за овакву незадовољавајућу ситуацију могу бити нејасни концепти неких постмодерниста и/или тешкоћа у приступању плодној дискусији између модерниста и постмодерниста. Уз уважавање овог недостатка јасноће и разумевања, филозофски је легитимно и неопходно наставити ову дискусију док покушавамо да се усредсредимо на специфична поља примене. Из дугорочне перспективе, утицај ове дискусије на курикулум је од великог значаја.

Значајно је на овом месту навести још нека размишљања о курикулуму. Тако Д. Кердеман, дискутујући о импликацијама које херменеутика Хајдегера и Гадамера имају за мултикултурно образовање, даје коментаре на постструктурализам, деконструкционализам, радикалну херменеутику и постмодернизам. Она тврди да упркос значајних разлика, сви деле становиште да се интерпретација састоји од трепераве игре знакова и текстова које обухватају и интерпретатора и оно што се интерпретира. Ухваћен у ову неухвативу дијалектику, модер-

ни субјекат постаје деконструисан и измештен. Свест, биће и рационалност се распадају док постмодерна цвета у забрињавајућим неодређеностима (ibidem).

Можда је крај претходног пасуса могао бити и крај овога текста, али се има утисак да би недостајао још један данас све значајнији угао који се односи на ставове о креативности као феномену у процесу конструисања знања, који по многим ауторима носи у себи извесно оксиморонско значење. Шире о овоме наћи ће се у наведеним изворима, а овде би се само дотакло питање перспектива појединаца у савременим или могли бисмо рећи постмодерним схватањима креативности у оквиру теорија о знању и то из угла личне теорије креативности (Бојановић-Ћуришић, М., 2010). За тему којом се у овом тексту бавимо значајно би било поменути ставове о даровитости и креативности по којима су сви људи потенцијално даровити, а у оквиру овога поменути и различитост у теоријском посматрању суштинских питања, јер је ово само један од углова теме којом се овај рад бави. Док један теоријски правац истиче потребу да се створе подстицаји споља и активира „датост“, други истиче да ће се датост и даровитост ретких појединаца испољити у било којим условима. Аналитички приступи овим становиштима, који су за нас су овде значајни, наглашавају потребу редефинисања појма креативности и то у правцу активне субјективности, желећи да скрену пажњу на схватања по којима се креативност односи на процес интеракције, феномен конструисања личног знања и разумевања и разликује се од мале, свакодневне и велике, еминентне креативности, разликујући личну и друштвену перспективу у креирању знања (Бојановић-Ћуришић, М., *оп. цит*). М. Ћуришић-Бојановић, наглашава констатацију о значају идеје засноване на тврдњи да је процес интеракције тацитног и имплицитног знања појединаца вишесмеран (Nonaka, Тоуама, 2004) и наводи да други аутори, ослањајући се на Полањијев појам *тацитног скривеног знања*, Нонака и Тоуама описују процесе комуницирања знања као социјални процес. Екстернализовањем појединачних знања (виђења), комуницирањем са околином знања постају лично трансформисано искуство, које се враћа у зону имплицитног знања. У овом стваралачком процесу стицања знања сматра се да се повезују знања различитих облика тацитна, имплицитна и екстернализована. М. Ћуришић-Бојановић истиче да је овде реч о синтези не само рационалних и објективних знања и искустава разменом, него и о неочекиваним личним виђењима која се екстернализују, затим поново интернализују као имплицитно знање. Тако знање добија и социјалну димензију, креирајући се као скуп различитих личних виђења. Процесом конверзије (социјализација, екстернализација, интернализација, комбинација) знање се социјално валидира, оправдава, синтетизује, дели са другима и тежи да се одржава и шири. Креирање знања као иновација, новина, процес је који се одвија синтезом контрадикција. Ако нашу реалност чине дуалности и контрадикције, онда појединац мора да превазиђе једноставност дихотомије или/ и креира ново знање да реши контрадикцију (Nonaka, Тоуама, 2005). Претходне идеје подржане су Теоријом о личном таленту, која упућује на идеју еманципације аутентичног израза

(Moon, 2003). Контекст подржавања креативности је контекст уважавања разлика. Међутим, то је само један од услова стварања продуктивног, креативног знања који, рекли бисмо и није споран. Плуралистички образовни концепт подразумева „образовање младих за друштво знања, а то значи да појединац треба да се обучи и стекне компетенције за живот у неизвесној, променљивој средини; да буде активан и одговоран и да доноси многе одлуке за које треба да преузима одговорност; да живи у друштву брзих промена и високих захтева у погледу специјализованих знања и способности за креативно решавање проблема; да буде спреман на промене које ће опажати као могућности сопственог личног и професионалног развоја“ (Ђуришић-Бојановић, М., 2009б). Многи аутори, као и М. Ђуришић-Бојановић, сматрају да се прихватањем плуралитета решава основни принцип плуралистичког филозофског става, који се односи на уважавање различитости, а да се ово у школском курикулуму реализује кроз мултиперспективност и мултикултуралност. Али, иза овога, као и много чега претходног, нижу се питања попут ових које и поменута ауторка помиње: како остварити плуралистичка начела и истовремено применити прописане стандарде; зашто самовођени аутономни тимови не дају очекиване резултате у погледу иновативних решења (Robbins, 2004; Staw, 2004); у којој мери су тачне тезе о повећању анксиозности у раду тимова који имају високе захтеве у погледу групних иновативних захтева (Fillenbaum, Jackman, 1961); како извести и колико је могуће да се у стварању стандарда уважавају индивидуалне перспективе као лично и социјално добро, дакле, како доћи, ако је могуће, до темељних промена не само групне климе већ и норми и стандарда самовредновања...? Претходно дотакнута питања и многа друга остају за сада још отворена. Из угла наслова овога текста остало је отворено за сада још увек и питање како уважавати субјективност као јединствену интерпретативну епистемичку перспективу, уважавањем стандарда разноврсности перспектива, што је у основи еманципаторног потенцијала, као и питања попут: нерасветљених тачака којима би се потпомогло разумевање услова који утичу на учење, тј. питање когнитивних механизама, као значајних, али недовољних. Остао је, дакле, нерасветљен део контекста, односно природа дидактичких стратегија којима се подстичу концептуални системи ученика. Остаје даље и да се и на теоријском нивоу, већ прихваћени ставови у дидактици емпиријски валидирају. И поред покушаја да се залажењем иза конструктивизма, заобиђу његови недостаци, попут модела као што је алостерични и др., остају, дакле, и даље отворена питања која се односе на могућности да се конструктивизам може сматрати потпуно новом парадигмом у дидактици; меру којом плурализација дидактичке сцене даје наставнику нове компетенције (сарадника, водитеља, суистраживача...); да ли конструктивистичка дефиниција учења као процеса персоналне конструкције значења значи баш ово што је до сада виђено као решење. А иза овога остаје и утисак да у свему овоме за сада има још увек више отворених питања у дидактичком плурализму, недоречености, него јасних и прихватљивих одговора.

ЛИТЕРАТУРА

Berger, P., B. Berger & H. Keilner (1987) *Das Unbehagen in der Modernitiit* (Frankfurt, Campus).

Đurišić-Bojanović, M (2009a): *Psihološka perspektiva demokratskih odnosa*.

Đurišić-Bojanović, M. (2008a): „Socijalne kompetencije mladih za društvo znanja“, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 1, (21–35).

Đurišić-Bojanović, M., (2010), „Kreativnost-ključna kompetencija ili emancipatorni potencijal u društvu znanja“, *DAROVITI U PROCESU GLOBALIZACIJE*, VŠSS, Vršac, Zbronik rezimea sa XVI okruglog stola.

Educational Philosophy and Theory, Vol. 31, No 2, 1999.

Eiungsfeld, H. (1994) „Ohnmacht der Moral-Kapitulation vor hoher Komplexitiit“, in: *Mitteilungen der Gesellschaft fUr Verantwortung in tier Wissenschaft*, Sonderausgabe zum Kongress in Dortmund 24–26 June, Vol. 2, 3, pp. 28–38.

Evropska komisija (2005): Obrazovanje u Evropi: različiti sistemi, zajednički ciljevi do 2010. Retrieved 2005 from the World Web Wide http://www.sciforum. hu/index. phps

Feyerabend, P. (1987). *Protiv metode*, „Veselin Masleša“, Sarajevo.

Feyerabend, P. K. (1978). *Science in a free society*. London: New Left Books.

Fillenbaum & Jackman (1961): „Dogmatism and anxiety relation to problem solving: an extensions of Rokeach's results“, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 212–214.

Fleischaker, S. (1994): *The Ethics of Culture* (Ithaca and London, Cornell University Press).

Foster, L. & P. Herzog (Eds) (1994). „Defending Diversity“. *Contemporary philosophical perspectWes on pluralism and multiculturalism* (Amherst, MA, University of Massachusetts Press).

Gojkov, G. (1995): *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Gojkov, G. (2009): *Didaktika i postmoderna*, VŠSS, Vršac.

Gojkov, G. (2001): „Metakognicija u rešavanju problema darovitih (didaktički aspekt)“, u: *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja*, Maribor.

Gojkov, G. (2002), „Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja“, *Zbornik katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, sv. 17, Novi Sad

Gojkov, G. (2002), „Primerenost teorijsko-metodološke utemeljenosti didaktičkih istraživanja“, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*.

Gojkov, G. (2008), *Metateorijske osnove pedagoške metodologije*, VŠSS, Vršac.

Habermas, J. (1971). *Toward a Rational Society*, trans. J. J. Shapiro. London: Heinemann Educational Books.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interest* (second edition) (translated by J. J. Shapiro), Heinemann, London.

Habermas, J. (1974). „Rationalism divided in two“, in A. Giddens (ed.) *Positivism and Sociology*. London: Heinemann Books.

Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*, trans. T. McCarthy, London: Heinemann.

Habermas, J. (1984). „The Theory of Communicative Action“, Volume 1: *Reason and the Rationalization of Society*, translated by T. McCarthy. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1987a). *Knowledge and Human Interests*. Cambridge, U. K.: Polity Press

Habermas, J. (1987b) „The Theory of Communicative Action“, Volume 2: *The Critique of Functionalist Reason*, translated by T. McCarthy. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1988). *Der philosophische Diskurs der Modeme* (Frankfurt, Suhrkamp).

Habermas, J. (1991). „ErHiuterungen zur Diskursethik“, in: J. Habermas (Ed.) *E-rliiuterUngen zur Diskursethik,* pp. 119–226 (Frankfurt, Suhrkamp).

Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim n-aukama*, Naklada Slap, Zagreb.

Kant, I. (1970). *Metaphysical Foundations of Natural Science*, trans. J. Ellington. New York: The Bobbs-Merrill Co.

Kant, I. (1991) *Kritik tier Urteilskraft* (trans!, *Critique of Judgement)* (Stuttgart, Rec-1am [Original, 1790]).

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

Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1977*). The Essential Tradition: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1990). „Dubbing and redubbing: The vulnerability of rigid designation.“ In C.W. Savage (Ed.), *Scientific Theories: Minnesota Studies in the Philosophy of Science, 14*, 302–308.

Kun, T. (1974). *Struktura naučnih revolucija*, Nolit, Beograd.

Liotar, Ž. F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo.

Liotar, Ž. F. (1991): *Raskol.* Sremski Karlovci i Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Liotard, Ž. F. (1986). *Das postmoderne Wissen*, Wien.

Luhmann, N. (1990) *Die Wissenschaft tier GeseD. schaft* (Frankfurt, Suhrkamp).

Lyotard, J. F. (1985). *Grabmal des Intellektualen*, Gratz – Wien.

Lyotard, J. F. (1987). „On the Postmodern.“ Widerstreit. München. Eyeline 6. pp. 3–22.

Lyotard, J. F. (1989), *Der Wuierstreit* (Munchen, Fink [Original, 1983]).

Lyotard, J. F. (1993) *Das postmoderne Wissen* (Wien, Passagen [Original, 1979]).

Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Lyotard, J. F. (1986). Defining the postmodern. *Postmodernism ICA Documents*, 4, 6–7.

Lyotard, J. F. (1992). *The postmodern explained to children*. Sydney: Power Press.

Lyotard, Ž. F. (1987). Der Widerstreit, Munshen, (ursprunglich 1983).

Moon, S. (2003): „Personal talent“, *High Ability Studies*, 14(1), 5–22.

Monch, R. (1991). *Dialektik der KommunikationsgeseD. schaft* (Frankfurt, Suhrkamp).

Nonaka, I., R. Toyama (2002): „A firm as a dialectical being: towards a dynamic theory“. *Industrial and Corporate Change. 11* (5), 995–1009.

Nonaka, I., R. Toyama (2005): „The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis“, *Industrial and Corporate Change* Vol. 14 (3), pp. 419.

Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. New York: Basic Books.

Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung 'Von Diskurs und KDnsens fUr das Ethos des Lehrberufs* (Bern, Lang*)*. 244 R. Reichenbach

Rescher, N. (1995). *Pluralism: against the demand for consensus*. USA: Oxford University Press.

Robbins, S. (2003). *Essentials of Organizational Behavior*, New Jersey: Prentice Hall.

Sternberg, R. (2001). „Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence“, *High Ability Studies*, Vol. 12, No. 2, 159–180.

Sternberg, R. J. & E. L. Grigorenko (1995). „Styles of thinking in the school“, *European – Journal for High Ability*, Vol. 6, 201–219.

Torrington, Hall, Taylor (2004). *Menadžment ljudskih resursa*. Beograd: Data Status.

TuGendhat, E. (1992). „Habennas on communicative action“, in: E. Tugendhat – (Ed.) *Philosophische Aufstitze*, pp. 433–440 (Frankfurt, Suhrkamp).

TuGendhat, E. (1992b). „Die Hilflosigkeit der Philosophen angesichts der moralischen Schwierigkeiten yon heute“, in: E. TuGendhat (Ed.) *Philosophische Aufslltze*, pp. 371–382 (Frankfurt, Suhrkamp).

Uhle, R (1993). *BiJdung in Moderne-Theorien* (Weinheim, Deutscher Studien).

Usher, R. & R. Edwards (1994). *Postmodernism and Education* (London and New-York, Routledge).

Velš, V. (2000). *Naša postmoderna moderna*. Novi Sad-Sremski Karlovci: IK Z. Stojanovića.

Welsh, W. (1988). *Unsere postmodeme Moderne*, pp. 9–44 (Weinheim, VCR Verlagsgesellschaft [Original, 1986]).

Welsh, W. (1995). *Vernunft. Die zeitgenOssische Vernunftkritik und das Konzept der-transversalen Vernunft* (Frankfurt, Suhrkamp).

Whitehead, A. J. (1998). „Developing research-based professionalism through living educational theories“. Address to the Educational Studies Association of Ireland at Trinity College, Dublin, 27 November 1998. http://www.bath. ac.uk/~edsajw/writing2.html

Wittgenstein, L. (1993). *Philosophische Untersuchungen. Aus clem Gesamtwerk bei* (Frankfurt, Suhrkamp [Original, 1953]).

www.xenos. org/classes/papers/pomoedu. htm

Zimmeru, W.CH. (1994). „Erziehung zur Personlichkeit im obergang yon Toleranz zu Pluralismus“, in: R. Seibert & R. Serve (Eds) *Bildung und Erziehung an der Schwe/le zum driuen Jahrtausend. MultidiszipZinl. ire Aspekte, Analysen, PositWnen, Perspektiven*, pp. 862–885 (MOOchen, PimS).

Проф. Д-р ГРОЗДАНА ГОЙКОВ, Высшее учебное заведение „Михаило Павлов“ в Вршаце

ПОСТМОДЕРНЫЕ ТЕОРИИ О ЗНАНИИ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПЛЮРАЛИЗМ

Резюме

Намерение автора в тексте – обратить внимание на основные предположения постмодерной теории о знании которые значительно вмешались в дидактику, то есть, которые могли бы считаться основой дидактического плюрализма. Сделав всего лишь один шаг дальше от этого, легко представить необходимость понятия плюралистических подходов в дидактике, а после этого открываются многочисленные вопросы.

Первый шаг в дискурсе об этих вопросах мог бы относится к созданию контекста для рефлексии о плюрализме в науке вообще, и также в дидактике. Об отношении современной и постмодерной в сфере понимания знаний и прихождения до сознавания говорится в многих работах нашей литературы, в этой работе говорится о несколько шагов которые приводят нас до позиций которые дают нам возможность разышлять о дидактическом плюрализме.

Ключевые слова: *дидактический плюрализм, постмодерные теории о знании.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13
Оригинални научни рад
стр. 53–66

Др Радивоје Кулић, Филозофски факултет у Косовској Митровици,
Учитељски факултет у Лепосавићу

САВРЕМЕНИ ТОКОВИ У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

Апстракт: У последњим деценијама 20. века интензивирају се дискусије о концепцији професионалне припреме учитеља. Такав развој подстакнут је укупним научно-културним достигнућима у целом свету, интернационализацијом економије, али и међузависношћу међу земљама и народима. Стога се у Европи (и свету) развијају и обогаћују различити модели образовања и усавршавања учитеља с циљем да се што ефикасније одговори на друштвене и технолошке изазове информационог друштва. То је утицало на осмишљавање нових образовних модела, односно нешто другачије концепције и програмске структуре високошколских институција у Великој Британији, САД, Француској, Немачкој и Русији које припремају учитеље и наставнике за рад у основној и средњој школи, али и своју „националну специфику“ утемељену у историји, култури и педагошкој традицији сваког народа. То не противречи реформама педагошког образовања које имају „глобални карактер“ него им даје продубљенији смисао и значење и могућност да буду истински прихваћене.

Кључне речи: *професионално припремање учитеља, национални модели педагошког образовања, реформа високошколског образовања учитеља (наставника).*

Реформски процеси у области образовања у Европи и у свету који су у последњим деценијама 20. века подстакнути убрзаним научно-технолошким развојем, у свом фокусу су често имали „новог учитеља“, односно нову концепцију професионалне припреме учитеља и наставника. Такав развој није случајан, не само због тога што ниједна образовна реформа не може заобићи концепт образовања будућих наставника, него и с обзиром на велику неуједначеност и разноликост у системима професионалног образовања наставног кадра. Стога су у праву аутори (Влаховић, Вујисић-Живковић, 2005. и др.) који истичу да не постоји јединствен приступ у том подручју – што значи да је неоспорно постојање више система и модела професионалног образовања учитеља и наставника у Европи и у свету. Неки од ових модела – британски, амерички, француски, немачки и руски – имају велики утицај на концепцију и садржај професионално-педагошког образовања наставног кадра широм

света. Такав развој најчешће је узрокован историјском блискошћу, али и идентичности (и сличности) у традицији, култури и језику, што доприноси бржем и лакшем конципирању и прихватању система педагошког образовања на тим основама.

Но и поред тога, унифицирани модели професионалног образовања наставника и учитеља нису општеприхваћени не само на ширем културно-језичком простору, него чак и у условима неких децентрализованих држава. То је, на пример, карактеристично за Велику Британију (видети: Philips, ed. 2000), али и за САД и Немачку у којима професионално образовање наставника различито траје и донекле је у зависности од државе односно покрајине у којој се организује (видети: *The Encyclopedia Americana*, Vol. 9, 2002; Бондаренко, 2008. и др.). Стога је реалније говорити о настојању у већини европских земаља, нарочито чланицама Европске Уније (види: *Десет година реформи обавезног образовања (1984–1994) у неким европским земљама* (2000) да се приближе концепцији иницијалног образовања наставника за рад у области обавезног школовања. На такав закључак наводи и наша анализа професионалног образовања учитеља и наставника у неколико економским, политичких и културно најутицајнијих европских земаља, као и у САД.

Систем професионалног образовања учитеља и наставника који је у Великој Британији утемељен почетком 19. века био је до данас више пута реорганизован и осавремењиван. Као једна од последица таквог развоја је напуштање концепта двогодишњег односно трогодишњег сертификата за педагошки рад (*Certificate in Education*), који је до краја седамдесетих година омогућавао запошљавање у примарном и делу секундарног образовања. Још прецизније, од 1984. године будући наставници су били у обавези да стекну универзитетску диплому (Neville Postlethwaite, ed., 1986) у оквиру две могућности:

(1) Четворогодишњих студија на неком од педагошких факултета и сродних институција које се завршавају стицањем Бакалореата у области образовања (B. Ed. (*Bachelor of Education degree*) и

(2) Једногодишњих последипломских курсева, који омогућују добијање дипломе о завршеном последипломском образовању *(Post Graduate Certificate of Education – PGCE*) након завршеног првог курса.

Све до краја седамдесетих година прошлог века учитељски колеџи су имали најзначајнију улогу у концепцији професионалне припреме наставника за све установе првог школског степена и за средњу модерну школу (Поткоњак, 1980). У то време почиње „реструктуирање“ професионалног образовања учитеља и наставника на шта одређен утицај има и гашење појединих од ових институција или њихово спајање са сродним институцијама високог образовања (Elvin, ed., 1981), на које се уписивало све мање студената. У таквим околностима универзитетски департмани за образовање наставника преузимају битну улогу у концепцији професионалне припреме наставничке професије. У

тим институцијама студенти специјализирају одређен предмет (енглески језик и литература, математика, домаћинство, музика и др.) или ниво (примарни или секундарни). Њихово професионално образовање употпуњују и друге дисциплине општеакадемског карактера (предметне науке, историја, географија и сл., односно „педагошке студије“ (филозофија, педагогија, психологија, социологија образовања и др.), као и „наставна пракса“. То значи да је професионално образовање учитеља и наставника, нарочито на примарном нивоу, тесно повезано са „развојем и стицањем вештина“ (Elvin, ed. 1981: 238), односно способностима неопходних за извођење наставе. Специфичност професионалне припрема наставника на политехници (politechnics) огледа се у томе што они после трогодишњих студија (степен стеченог „А“ левел) на тој институцији студирају на након педагошком колеџу или сродној институцији годину дана педагошко-психолошке предмете (Podley, 1977). Тако је позивно-педагошко образовање неопходан услов да би се добило место у школи, што је препознатљива тенденција и у многим другим европским моделима. Наставници специјалних школа такође стичу трогодишње или четворогодишње образовање на универзитетским департманима за образовање. Подразумева се проучавање одређеног „хендикепа“ (вид, слух и др.), наставна обука и специјалне квалификације (Elvin, ed., 1981). Нејасно је зашто наставници који раде у институцијама „продуженог образовања“ (*Furter Education*) нису у обавези да, поред стручног, стекну и позивно-педагошко образовање. Наставници који предају ученицима у средњој школи, односно на узрасту од 11. до 16. године, похађају једногодишњи последипломски курс на факултетима и политехникама. Последипломски курсеви подразумевају „педагошке и професионалне студије, курикулум, методологију и супервизију наставне праксе“ (Elvin, ed. 1981: 238) која обухвата 1/3 од укупног студијског програма.

Прва институција за образовање наставника у САД основана је 1839. (*The Enciklopedia Americana*, 2002, Vol. 9). Од тада почиње процес интензивнијег ширења учитељских школа (*Normal School*) у тој великој држави који траје све до наших дана. У првим учитељским школама у САД стицало се двогодишње професионално образовање које је, генерално говорећи, било на нижем академском нивоу у односу на професионалну припрему коју су нешто касније омогућавали „колеџи либералне уметности“. У првим деценијама 20. века учитељске школе у САД прерастају у четворогодишње колеџе (*Colleges of Education*), који су и данас окосница у систему професионалне припреме учитеља и наставника у тој земљи.

Осим у педагошким колеџима учитељи и наставници припремају се и у универзитетским одељењима за образовање (*Department of Education*), односно педагошким школама (*Schools of Education*), које су или потпуно самосталне установе или су у саставу неког универзитета. У току студија будући учитељи изучавају следеће студијске дисциплине: друштвене науке, енглески језик, математику, науку и „здравље“, односно физичко васпитање (Alkin, ed.,

1992). Специјализација у оквиру једног предмета се подразумева, као и у Енглеској (најчешће енглеског језика или математике). Стицање Бакалореата (Bachelors degree) предуслов је за запошљавање и у примарном (elementary schools) и у секундарном образовању (различите врсте и нивои). Наставници који се припремају за рад у средњој школи посебно се „концентришу на академски предмет“ (Neville Postlethwaite, ed. 1986), односно најмање једну академску дисциплину као главни предмет. То значи да се програм образовања наставника састоји из продубљеног студија струке и сродних подручја (40%), општег образовања (40%) и професионалног образовања (20%) које обухвата „курсеве“ педагошко-психолошког и дидактичко-методичког карактера „као и супервизију наставног искуства у типичног разреду“ (*The Enciklopedia Americana*, 2002, Vol. 9, p. 348). Такво четворогодишње образовање омогућује добијање лиценце за рад у већини америчких држава, али је у једном броју држава неопходно стећи диплому магистра (master's degree) као предуслов за „перманентну лиценцу“, односно запошљавање у потпуној средњој школи (high-school teaching licence) (Neville Postlethwaite, ed. 1986). Стога је све више наставника у систему америчког јавног школства с тим степеном образовања што је тенденција са континуираном перспективом раста. Осим прва два степена образовања (бакалореат и послебакалореат), наставници у САД могу наставити своје образовање и усавршавање у оквиру докторских студија на универзитетима и стећи докторат (Ph. D) из одређене специјалности.

Међутим, расправе о концепцији образовања и усавршавања учитељства у Америци трају од средине деведесетих година (1986) све до данашњих дана. Од тада се пет извештаја националног карактера (према: Sadovnik, Cookson, Semel, Levinson, 2002) бави дефинисањем образовних основа наставничке професије. Међу њима се најчешће помињу Карнегијева комисија и Извештај Холмсове групе (The Holmes Group) као значајни оријентири за дефинисање будућих стратегија у концепцији образовања наставног кадра. Тако Карнегијева комисија сугерише да је унапређивање образовања учитеља и наставника један од предуслова за побољшање у образовању у целини. Тај процес подразумева реструктуирање школе и наставничке професије, напуштање неакадемског концепта образовања наставника, привлачење мањина у њене редове и „повећање стандарда у образовању наставника у настави“ (p. 227). Истовремено, Холмсова група у више својих извештаја, од 1986. до 1995. године, заговара систематске промене у професионалном развоју наставника са нагласком на потребу партнерства универзитета и школе, односно „професионалног развоја школе“.

Без обзира на извесне разлике „у тону и неке мање разлике у нагласку“ (према: Sadovnik, Cookson, Semel, Levinson, 2002), Карнеги и Холмс износе неколико заједничких становишта у вези са концепцијом професионалног образовања учитељства у Америци:

(1) Проблеми у образовању не могу се разрешити без одговарајућих промена у професионалној припреми наставника;

(2) Академске студије на дипломском и последипломском нивоу (бакалореат и послебакалореат), као и у другим областима (психологија, социјални рад и сл.) од суштинског значаја су у концепцији реформе образовања наставника,

(3) Потребно је повећати стандарде приликом уписа студената на наставничке факултете како би се одабрали „најкомпетентнији кандидати за професију“ (уз систематско испитивање и анализу потенцијалних могућности сваког кандидата), и

(4) Програме универзитетског образовања наставника и школа нужно је повезати на „још систематичнији и кооперативан начин“.

Део представљених стандарда (уз категорије потребних знања неопходних учитељима), којима смо се нешто раније бавили, опредељују нову праксу образовања учитеља и наставника у САД. Такву оријентацију употпуњује нови „талас образовних реформи“ који у свом фокусу има „процес наставе и учења, школску околину и специјалну потребу да се побољшају професионални животи и статус наставника“ (*Ibid*, p. 228).

Идеја о потреби конституисања *система професионалног образовања учитеља и наставника у Француској* почела је да се остварује почетком 19. века. Тако су у Стразбуру 1818. отворени „специјални разреди“ за образовање будућих учитеља и наставника (Arénilla, Gassot, Roland, Roussel, 2000) као претходници учитељске школе. Од тада се учитељи у Француској образују у овој институцији која се „мало мењала током времена“ све до 1945. године. У тој години осмишљен је нови концепт образовања учитеља који је подразумевао „алтернацију стажа у школи и теоријску наставу“ (*Ibid*, p. 96), као и интернатску организацију. У ове школе све до 70-их година 20. века примани су ученици са потпуном или непотпуном средњом школом, тако да је професионална припрема учитеља у зависности од тог предуслова, трајала 2 или четири године, али је осигуравала „квалитетно примарно образовање“.

У исто време, наставници средњих школа (колеџи и гимназије) стичу стручно образовање на универзитету, што није подразумевало ни педагошку, ни практичну компоненту. У таквим условима наставници средњих школа су пролазили кроз једногодишњу обуку у регионалним центрима за образовање наставника (*centres pedagogiques regionaux*) која се у основи сводила на педагошку праксу (видети: *Десет година реформи образовања у европским земљама* (2000); Champy, Etévé, Forquin, Robert, 2005, i dr.). Педагошка пракса није могла надоместити празнину у педагошком образовању наставника средњих школа – што је имало одређен утицај на осмишљавање нових стратегија у образовању учитеља и наставника у Француској. Несумњиво је, међутим, да у

Француској током осамдесетих година 20. века сазрева идеја о потреби превазилажења дуализма у образовању учитељства (учитеља у учитељским школама и наставника на универзитетима). Такав развој довео је до оснивања универзитетских института за образовање учитеља (*Instituts universitaires de formation des maîtres – IUFM*) као јединствене институције за образовање учитеља и наставника у француском систему професионално-педагошког образовања. Ове институције почеле су да се оснивају на темељу „Оквирног закона о васпитању“ из 1989. (према: Bordarie, 2005) у свакој француској академији (округу) и у оквиру једног универзитета. Универзитетски институти за образовање наставника су заменили дотадашње институције за професионалну припрему наставничке професије, тј. високе педагошке школе, регионалне педагошке центре и др. Законодавац се приликом оснивања ових институција руководио жељом и потребом да се унапреди како стручно, тако и педагошко образовање будућих учитеља и наставника, као и њихове школско-практичне компетенције (наставне методе, компетенције у области методика, и сл.). Да би студенти били примљени на универзитетски институт, требало је да стекну лиценцу (licence) која се добија после трогодишњих студија на универзитету (први циклус и додатна година студија за лиценцу).

У овим институцијама припремају се наставници за примарни ниво наставе (за разредну наставу – *professeurs des écoles*), као и наставници за секундарни ниво наставе (*professeurs certifiés*). Студије на универзитетским институтима трају две године с тим што се на првој години изучава струка коју прати посматрање наставе и праксе у школи. Друга година професионалне припреме је нешто специфичнија, што значи да „је организована у оквиру три принципа“ (Morandi, Borderie, 2006):

(1) **професионалне експертизе**, тј. стажа и откривања „структура контекста“, праксе и анализе ситуације, промишљања професионалних питања из аспекта других дисциплина, али и педагогије;

(2) **вежбања „заната“**, тј. формирања професионалних компетенција, и

(3) **суме професионалних знања**, тј. „дисциплинарних култура“, педагогије и дидактике и професионалног упознавања различитих педагошких појава и проблема (детињство, школа и образовни систем, етика, вредности и сл.).

Током друге године студија студенти су „кандидати за наставнике“ (васпитаче предшколских установа, учитеље у основној школи (професоре) и професоре у обавезном средњем образовању) и примају новчану надокнаду. Након двогодишњег студија и испита пред комисијом, коју именује ректор (руководилац области школског надзора), будући наставници завршавају факултет и стичу право на рад.

За разлику од професора професионалних лицеја који се припремају на универзитетским институтима за образовање наставника, професори колеџа и

лицеја (*Les professeurs agrégés*) своје професионално-педагошко образовање стичу на универзитетима, односно четири високе педагошке школе (*Les écoles normales supérieures*). Такве студије трају четири године и завршавају се „метриз“ (*maitrise*) дипломом. Диплома омогућује полагање строгог конкурсног испита (Vasconcellos, 2004) из различитих области (литература, друштвене и економске науке, физичко васпитање и спорт, уметност, као и научне и техничке дисциплине и сл.), као услова за заснивање приправничког радног односа. Индикативан је податак да је тај испит 2002. године положио један од 10 кандидата (10%) – што негативно утиче на опредељивање будућих кандидата за наставничку професију.

Немачка има богату традицију професионално-педагошког образовања учитеља и наставника чији се корени налазе у централним принципима немачког школског законодавства с почетка 19. века. Током времена све немачке васпитно-образовне институције често су биле предмет националних дискусија у којима су учествовале „све социјалне групе, од учитеља до професора универзитета“ (Салимова, Додде, 2001: 115) с намером да се што квалитетније успоставе њихови односи са друштвом, политиком и културом. То је карактеристично и за институције које су се бавиле професионално-педагошком припремом учитељства које су своју организационо-програмску структуру прилагођавале духу времена. Тако су у другој половини 20. века многе учитељске школе прерасле у високе педагошке школе, чији је број крајем 60-тих година 20. века достигао скоро стотину таквих институција (*Российская педагогическая енциклопедия*, 1993). Велики број ових школа је почетком седамдесетих година припојен другим самосталним високим школама или универзитетима, док је неколико високих педагошких школа са великим бројем студената (од 1000 до 3.000 студената) сачувао своју самосталност.

Од 1970. године све институције за образовање учитеља и наставника у Немачкој постале су равноправне (Салимова, Додде, 2001) у систему високог образовања, али су задржале различитост у погледу „дужине и квалитета образовања“. Од тада образовање васпитача и учитеља основних школа и наставника у реалним школама траје 3 године. Једна од специфичности немачког система професионално-педагошке припреме је да обухвата и здравствени и социјални рад. Стога се такво особље школује у специјализованим или општим колеџима (Elvin, ed., 1981), који трају 3 до 4 године и имају универзитетски статус. Четворогодишње студије на таквим институцијама подразумевају двосеместралну праксу у одговарајућој установи. Медицинско особље (медицинске сестре) које раде у предшколским установама припремају се 2 године у специјализованим стручним школама, али се њихова диплома најчешће признаје тек после једногодишњег практичног искуства. Кандидати за наставнике у основној школи у току студија специјализирају 1 до 2 предмета, најчешће немачки језик, енглески језик, историју, математику, религију, политику и др. (Джуринский, 2004). Важно место у концепцији професионалне

припреме учитеља у Немачкој заузимају и педагошки и методички садржаји. Педагошка пракса је обавезна и изводи се под руководством квалификованих професора високих школа, односно универзитета. Наставници који се припремају за рад у реалним школама изучавају 2 предмета „на продубљенијем нивоу“, као и одговарајуће методике и педагошку науку. Њихово образовање, као и професионално педагошко образовање учитеља завршава се „практичним педагошким стажом“ (Джуринский, 2004).

Наставници за рад у гимназијама професионално-педагошку припрему стичу на институцијама универзитетског нивоа (универзитети и наставнички факултети, уметнички (музички и други колеџи) и општи колеџи и сл.) током четворогодишњег студија (Elvin, ed., 1981) што се најчешће односи и на будуће наставнике стручних и специјалних школа. Будући наставници гимназија студирају неку специјалност (језици, математика, природне науке, религија и сл.), али и педагошко-психолошке и социјално-економске науке (Джуринский, 2004). Подразумева се педагошка пракса у „огледним школама“ у току студија и семестарских распуста.

Све категорије наставног кадра студије завршавају првим државним испитом који омогућује заснивање приправничког радног односа. То, међутим, још увек не значи дефинитивно оспособљавање за наставничку професију и стално запослење. Такав статус кандидати за наставнике остварују тек после положеног другог државног испита када стичу потпуну квалификацију и право на заснивање сталног радног односа.

Одређене промене у немачком систему професионално-педагошке припреме учитељства наступиле су после прихватања Болоњске декларације (као и у другим европским земљама), сагласно идеји о потреби „многостепеног“ образовања специјалиста. Али, у Немачкој још увек паралелно функционишу стари и нови систем припремања кадрова (Капранова, 2004), док стручна јавност испољава извесне резерве у односу на преношење англо-америчких искустава у „традиционални немачки систем високог образовања“ (Капранова, 2004: 143). То потврђују и други релевантни стручни извори (Писарева, 2008) из којих се може закључити да прихватање европске концепције високог образовања у Немачкој „повлачи за собом не само позитивне, него и негативне резултате“ (стр. 93).

Систем организоване професионално-педагошке припреме учитеља у Русији установљен је у 19. веку (*Российская педагогическая енциклопедия*, 1999). Томе доприноси ширење „масовне општеобразовне школе“, а касније и других институција у руском систему образовања. Тако је свака етапа у развитку образовања у Русији „била повезана са фундаменталним изменама у систему припреме педагога“ (стр. 129). Данас се васпитачи за рад у предшколским установама и учитељи у основним школама (које траје 3 или 4 године) припремају у педагошким школама (педагошким училиштима) и педагошким

колеџима (1–3 године што зависи од тога да ли су завршили непотпуну или потпуну средњу школу). Они се припремају и у специјализованим институцијама високог образовања које траје 4–5 година, односно факултетима у оквиру педагошких института или педагошких универзитета (Джуринский, 2004). Педагошка училишта припадају систему специјалних установа на нивоу средњег образовања, али се диплома стечена у њима у Русији признаје „као први степен педагошког образовања који може бити продужен у високој педагошкој школи“ (Росийская педагогическая енциклопедия, 1999, стр. 129). У оквиру ових институција, средином 90-тих година појавили су се први руски педагошки колеџи, као један од резултата тадашњих образовних реформи. Могу бити самосталне институције, али и делови академија, института и универзитета омогућујући стицање различитих нивоа образовања – од средњег до бакалореата (Полонский, 2004).

Једну од специфичности педагошких училишта и колеџа представља то што се у њима професионално припремају учитељи музике и певања, учитељи физичке културе, и др. што значи да је њихова програмска структура разноврсна. Без обзира на то, сви они изучавају заједнички комплекс општеобразовних дисциплина, педагошко-психолошке предмете и имају педагошку праксу, док избор стручних предмета зависи од изабраног смера.

Наставници за рад у средњим школама своју професионално-педагошку припрему добијају на педагошким институтима, педагошким универзитетима и универзитетима. Педагошки универзитети су „нова“ институција у систему руског професионално-педагошког образовања. У овој институцији, као и на педагошким институтима, будући наставници студирају два „блока предмета“ (Джуринский, 2004), тј. стручне (историја, математика, физика, хемија, географија и др, као и језици и литература и сл.), док други подразумева комплекс педагошко-психолошких дисциплина (теорија педагогије, педагошка антропологија, психологија, историја педагогије, компаративна педагогија, методике и др.). То, међутим, не значи да сви универзитети у Русији пружају систематско педагошко-психолошко образовање будућим наставницима, што је предмет честих дискусија у руској педагошкој периодици (видети: Коршунова, 2000; Орлов, 2000. и 2001. и др.). При том није само реч о изостављеним педагошко-психолошким садржајима у концепцији припреме средњошколских наставника на универзитету, него и о потреби њиховог обнављања и другачијег структуирања „упоредо са модернизацијом облика и метода њиховог изучавања оријентисаних на нове образовне технологије...“ (Орлов 2000: 50). У таквом разумевању проблема од суштинског је значаја, „припрема и повишење квалификације наставника педагошких дисциплина“, како би се модернизовали и успешно представили педагошки садржаји. То је утолико важније што већина студената која завршава високе школе даје предност струци (физика, биологија и сл.) у односу на педагошко-психолошке садржаје (Орлов,

2001) – што свакако негативно утиче на мотивацију студената за изучавање ових садржаја.

У другим стручним изворима на руском језику (Мареев, Даниљук, Куликовская, 2007) указује се на још једну противречну тенденцију у систему руског високог педагошког образовања: прерастање институција средњег и вишег педагошког образовања у високо ојачало је њихов научни потенцијал и утицај „у регионалним образовним пространствима“, али је довело до потискивања педагошко-психолошких дисциплина у студијским програмима (у корист општехуманистичких и специјалних дисциплина). Стога је неопходно превазићи такву оријентацију у концепцији професионално-педагошке припреме педагошких института и универзитета, као и њеном „посредном“ стицању на класичним универзитетима (у оквиру других институција). На тај проблем из нешто другачије перспективе указују и други руски аутори (Иноземцева, 2000) који су забринути за квалитет стручне припреме будућих наставника, нарочито у оквиру оријентације на „учитеља – многопредметника“, старе скоро пола века. Такав концепт студирања најчешће траје 4 године и своди се на основну специјалност, као и педагошко-психолошке и дидактичко-методичке дисциплине, али довољно не доприноси „квалитету предметне припреме“ студената. Стога је веома важно да се студенти наставничких факултета „усавршавају у својој предметној области са циљем овладавања методологијом науке“ (стр. 64) на коју ће се надоградити и њихово педагошко-психолошко и информационо образовање.

Однос између општеобразовне, специјалне и практичне компоненте на наставничким факултетима само је један од проблема у реформи педагошког образовања у Русији. Прихватање Болоњске декларације (2003) поделило је руску педагошку јавност (видети: Желтов, 2007. и др.), али је поставило нове задатке и реформаторима педагошког образовања (Капранова, 2004. и др.). Увођење „многостепеног педагошког образовања“ (бакалореат, магистратура и докторске студије) отворило је многа питања и проблеме, који подразумевају и осмишљавање нове концепције припреме педагошких кадрова. У таквим расправама често се изражава дилема да ли је савремени учитељ „бакалореат или специјалиста“ (Лавров, 2007) тим пре што првом често недостају специјализована професионална знања, без којих нема правог учитеља и наставника. Стога се Лавров у ситуацији „преласка на масовну универзитетску припрему педагога – бакалореата“ залаже за суштинску модернизацију система руског образовања и ново осмишљавање улоге и функције школског учитеља. Таква размишљања и дилеме сусрећемо и у другим европским земљама (видети: Капранова, 2004. и др.) – што претпоставља систематско праћења старог и новог модела педагошке припреме у срединама у којима они још увек паралелно функционишу. То, наравно, не значи одбацивање новог модела педагошке припреме наставника, него је превасходно мотивисано уоченом потребом у стручној литератури за његовим иновирањем у неким сегментима.

ЗАКЉУЧАК

У оквиру реформских токова у области васпитања и образовања на европском и ширем светском простору који најчешће имају свеобухватан карактер важно место и улогу имају настојања да се обликује оптималан модел (систем) професионално-педагошког образовања наставника. Тај задатак није нимало једноставан утолико пре што у свету још увек постоји веома велики број различитих институција за професионалну припрему будућих специјалиста, односно васпитача, учитеља и наставника. Велики је и број студената који данас стичу професионално-педагошку припрему на овим институцијама, без обзира на то што негативни демографски токови у најразвијенијим деловима света бацају извесну сенку на пораст њиховог броја у непосредној будућности. У таквим условима неколико у економско-политичком и културном погледу најутицајнијих земаља у Европи и у свету посебно је посвећено концепирању таквих система образовања учитељства који ће својим квалитетом задовољити актуелне образовне потребе у информационом, али и плуралном друштву. Но и поред тога начелног становишта са кога се полази у свим овим земљама – Великој Британији, САД, Француској, Немачкој и Русији – тешко је говорити о јединственој структури њихових образовних институција за припремање наставника, или идентичним организационо-педагошким основама у том подручју. Одређене разлике у тој области као што смо истицали у претходним деловима анализе уочљиве су, чак, и у оквирима појединих земаља (Немачка и др.).

Међутим, неоспорно је да све ове земље стреме, или још тачније остварују концепцију високошколског образовања васпитача, учитеља и наставника уз одређено уважавање сопствене културно-педагошке традиције. Нема суштинских разлика ни у концепцији програмских садржаја високошколских институција које настоје да избалансирају односе између предмета који се специјализирају, дисциплина општеакадемског карактера, педагошко-психолошког корпуса знања и наставне праксе. Иако је у већини европских земаља Болоњска декларација прихваћена и примењена и у подручју високошколске припреме наставног кадра у појединим земљама (Немачка, Русија и др.) функционише и стари и нови систем професионалног образовања наставника, док делови стручне јавности исказују неповерење и известан отпор прихватању „новог модела“.

ЛИТЕРАТУРА

Alkin, M. ed. (1992): *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 1, Macmillan Publishind Company, New York.

Arénilla, L., Gossot, B., Roland, M-C., Roussel, M-P. (2000): *Dictionaire de pédagogie*, Bordas, Paris.

Бондаренко, Е. (2008): *Профессиональное педагогическое образование в зарубежних странах на современном етапе*, „Тесей“, Минск.

Влаховић, Б., Вујисић-Живковић, Н. (2005): *Наставник – изазови професионализације*, Едука, Београд.

Vasconcellos, M. (2004): *Le système éducatif*, La Decouverte, Paris.

Elvin, L. Ed. (1981): *The Educational Systems in the European Community: A Guide*, The NEFER-Nelson Publishing Company, Brusseles.

Желтов, В. (2007): Болонская декларация и Российское образование, *Педагогика*, Но. 7.

Иноземцева, В. (2000): Подготовка педагогических кадров в вузах России, *Педагогика*, Но. 6.

Капранова, В. (2004): *Сравнительная педагогика, Школа и образование за рубежом*, „Новое знание“, Минск.

Коршунова, Н. (2000): Педаггогическое образование без педагогики, *Педагогика*, Но. 2.

Кулић, Р. (1998): Компаративни приступ концепту високошколског припремања учитеља у Југославији, Аустрији, Енглеској и САД, *Педагогија*, 2.

La Borderie, R. (2005): *Lexique de ĺéducation*, Nathan, Paris.

Лавров, Н. (2007): Современний учитель – специалист или бакалавр, *Педагогика*, Но. 7.

Мареев, В., Данильук, А., Куликовская, И. (2007): Модернизация висшего педагогического образования, *Педагогика*, Но. 9.

Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања, *Десет година реформи обавезног образовања (1984–1994) у неким европским земљама* (превод с немачког), (2000): Београд.

Morandi, F., La Borederie, R. (2006): *Dictionnaire de pédagogie*, Nathan, Paris.

Neville Postlethwaite, N. Ed. (1986): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Pergamon Press, Oxford.

Орлов, А. (2001): Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе, *Педагогика*, Но. 10.

Орлов, А. (2000): Стандарти висшего педагогического образования: пути совршенсвования, *Педагогика*, Но. 2.

Писарева, Л. (2008): Висшая школа ФРГ: традиции, новие ориентации, прогнози, *Педагогика*, Но. 5. Москва.

Podley, R. (1977): *Towards the Comprehensive University*, The Macmillan Press, London.

Полонскиј, В. (2004): *Словар по образованију и педагогике*, „Висшая школа“, Москва.

Поткоњак, Н. (1980): *Системи образовања у Енглеској, САД, Канади, Искуства и путеви*, Нови Сад.

Phillips, D. Ed. (2000): *The Education Systems of the United Kingdom*, Symposium Books, Oxford.

Российская педагогическая энциклопедия (1993 и 1999): „Бољшаја Россијскаја енциклопедија“, Москва.

Sadovnik, A., Cookson, P., Semel, S., Levinson, D. (2002): Educational Reform in the United States: 1990, in: D. Levinson (Gen, Ed.), *Education and Sociology, En Encyclopedia*, RoutledgeFalmer, New York.

Салимова, К., Додде, Н. (2001): *Педагогика народа мира, история и современост*, Педагогическое Общество России, Москва.

The Encyclopedia Americana (2002): *International Edition*, Vol. 9, GROLIER, Danbury, Connecticut.

Champy, Ph., Etévé, Ch., Forquin, J-C., Robeert, A. (2005): *Dictionnaire encyclopédique de ĺéducation et de la formation*, RETZ, Paris.

Джуринский, А. (2004): *Развитие образования в современном мире*, Владос, Москва.

Д-р РАДИВОЕ КУЛИЧ, Философский факультет, Косовска Митровица;
Учительский факультет, Лепосавич

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме

В последние десятилетия 20-ого века интенсивируются дискуссии о концепции профессиональной подготовке учителей. Такое развите побудили совокупные научно-культурные достижения во всём мире, интернализация экономии, но и зависимость между странами и народами. Потому в Европе (и в мире) развиваются и дополняются различные модели образования и повышения квалификации учителей с целью, для того чтобы более эффективно ответить на общественные и технологические вызовы информационного общества. Это, несоменно, влияло на осуществление новых образованных моделей, то есть немного различные концепции и структуры программ высших учебных заведений в Великобритании, США, Франции, Германии и России которые подготовляют учителей и преподавателей для работы в начальной и средней школе, но подчёркивают и свою“национальную специфику“ заложенную в истории, культуры и педагогической традиции каждого народа. Это не сопротивляется реформам педагогического образования имеющим „глобальный характер“ но придаёт им более глубокий смысл и значение, а также возможность быть по-настоящему принятым.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка учителей, национальные модели педагогического образования, реформа высшего образования учителей (преподавателей).*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 37.02

стр. 69–72

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

МОЈЕ ДИЛЕМЕ О ТЕМИ НАУЧНОГ СКУПА

Апстракт: У прилогу се поставља питање: шта је, односно, шта би требало да је смисао и значење додатка у формулацији теме научног скупа *дидактичко-методички приступ*? Аутор наводи дилеме пред којима се нашао.

Кључна реч: *синтагма: дидактичко-методички приступ*.

Када сам примио позив да учествујем на овом научном скупу на тему *Образовање и усавршавање наставника: дидактички и методички приступ*, ја сам се замислио и код мене се јавила дилема: шта то значи, односно треба да значи тај додатак: **дидактичко-методички приступ?**

Потражио сам разјашњење те моје дилеме у приложеним тезама за овај научни скуп. Нисам га нашао. Тезе су моју дилему чак појачале. У првој тези стоји да постоје „различити дидактичко-методички приступи“. Који „различити“? Неколико теза су општег карактера као да се први пут бавимо овом проблематиком. А, онда, за мене веома збуњујућа теза: *Дидактичко-методички аспекти инклузивног образовања*! Нашао сам се у новој дилеми – да ли та теза има *стварно и непосредно* везе с темом скупа или је она додата тек реда ради, зато што је та проблематика код нас данас присутна и где треба и где баш много не треба.

Имао сам привилегију да погледам списак првих тридесетак пријава за овај научни скуп. Моје дилеме нису тиме биле разјашњене већ вишеструко умножене и учвршћене.

Нашао сам се и остао при дилеми: шта јесте, односно, шта би требало да је **централни проблем** овог нашег научног скупа? То питање се посебно поставило мени, ваљда и због тога, што се ја непосредно не бавим ни дидактиком ни методикама наставе. За друге, којима је та проблематика ближа, можда то и није нека дилема.

* * *

Онако како сам ја схватио и разумео тему овог нашег научног скупа, посебно онај њен додатак – *дидактичко-методички приступ* – чини ми се, можда нисам у праву, да постоје два, односно три могућа *приступа* предмету расправе овог скупа.

Први приступ

Треба на овом скупу дати одговор на питање: *колико је проблематика дидактике и методике заступљена* (*колико учествује*) *у укупним садржајима образовања* (иницијално, факултетско) наставника (ограничићу се на учитеље) и, касније, током њиховог практичног рада у школи, у њиховом стручном *усавршавању*?

Ако је то основни предмет нашег скупа, онда би пажњу требало усредсредити на питања: *који садржаји* студијских дисциплина дидактике и методика наставе, с коликим *бројем часова* (*временом*) предавања и вежбања, у којим *семестрима и годинама студија* учествују у укупним четворогодишњим садржајима студија будућих наставника (ограничимо се сада само на учитеље, јер је ситуација са образовањем осталих профила наставника веома је неуједначена и различита од факултета до факултета). Исто питање може се поставити и када је реч о *усавршавању наставника*.

Ако је то предмет наше расправе, онда би, свакако, требало анализирати *садржаје* дидактике и методике и утврдити да ли су они и колико су у *функцији* припремања наставника за њихов практични рад у школи.

Ако је то основно или најважније питање овог нашег скупа, а оно је изузетно важно, јер дидактика и методике наставе чине *најнепосреднију основу* за будући практични рад наставника (учитеља) у школи, онда се на то питање мора одговорити.

Да бисмо одговорили на постављено питање, морали бисмо имати *научну анализу* успостављених односа у садржајима и образовања и усавршавања наставника. Морали бисмо *упоредити* стање код нас у протеклих (бар) неколико деценија и утврдити где се налазимо *данас*, утврдити и оценити да ли смо у томе напредовали или назадовали. Објективности ради, морали бисмо, исто тако, *упоредити* нађено стање код нас са стањем у *другим земљама*, пре свега у земљама – чланицама Европске уније.

Такав *приступ* није назначен у тезама за овај научни скуп. Па онда, вероватно, и не треба да буде предмет наше расправе. То је моја прва дилема.

Други приступ

Тема овог нашег научног скупа може се схватити и као питање: *колико дидактичко-методички оспособљавамо наставнике* током иницијалног образовања, а после, током стручног усавршавања, за њихов практични рад у школи и ван школе?

Сада више није, првенствено, реч о садржајима дидактике и методика наставе у односу на остале студијске садржаје, већ је реч о *методама и начинима, облицима и средствима,* посредовања садржаја и тих (дидактичко-методичких) и *садржаја* ***свих осталих студијских дисциплина*** *студентима током четворогодишњег образовања.*

Ако је то *средишно питање* овог нашег научног скупа, онда се могу поставити, поред осталог, и следећа питања (она нису нова и на њих се мора враћати све док их успешно не решимо):

– какав је однос између *теоријског* и *практичног* дела у току студија не само у оквиру дидактике и методика наставе већ и у оквиру свих осталих студијских дисциплина, и то на факултету (семинари, семинарска вежбања студента, семинарски и дипломски радови студената и сл.), затим и ван факултета (посета студената школама, краћи боравци и дужа студентска пракса у школама и сл.);

– колико су теоријски и практични садржаји у свакој студијској дисциплини стварно *повезани* и колико чине међусобно *нераздвојно јединство*;

– колико су садржаји свих студијских дисциплина у току студија (а то важи и за садржаје стручног усавршавања) у *функцији образовања* будућих наставника, у *функцији њиховог стварног оспособљавања* за „улоге“ које их очекују и у школи и ван школе (обично се ово исказује као „компетенције наставника“);

– познате су код нас расправе о *улози* студијских дисциплина из области језика и књижевности, математике и природних наука у оквиру образовања учитеља (ситуација је слична и на другим наставничким факултетима). Наставници тих студијских дисциплина противе се њиховом стављању (стварном, а не само формалном) у *функцију образовања учитеља,* противе се да то чине и по *садржају* и по *начину* посредовања тих садржаја студентима, противе се томе да се њихове студијске дисциплине *спуштају на ниво учитеља*! Они сматрају да се тиме нарушава *научност* и *углед* њихових дисциплина. Због тога они и настоје, по правилу, да њихова настава буде *на нивоу, што сличнија* студирању тих дисциплина на филолошким и природно-математичким факултетима. То је погрешан приступ када је реч о учитељским (и осталим) факултетима и образовању учитеља (и осталих наставника). За мене је то питање *дидактичко-методичког обликовања* тих студијских дисциплина; уклапа се, дакле, у проблематику нашег скупа;

– да ли смо обезбедили такве дидактичко-методичке приступе свих садржаја студија у семинарским и дипломским радовима студената?

То нису, сигурно је, сва питања која се из овог аспекта могу поставити. Нисам ни хтео да их сва набрајам. Навео сам само нека, примера ради, да бих објаснио што се може и што ја подразумевам под дидактичко-методичким приступом образовању и усавршавању наставника.

Ни то није садржано у тезама за овај скуп. Према, томе, то није предмет наше расправе! То је моја друга дилема.

Трећи приступ

Два наведена и могућа дидактичко-методичка приступа образовању и усавршавању наставника навео сам овде *намерно одвојено*. **Међутим, они су у пракси, морају бити, тесно повезани и нераздвојни. Тако их треба и посматрати и решавати.**

Ни то није назначено у тезама за овај научни скуп. Према томе, ни то није предмет наше расправе. То је моја следећа дилема.

*** * ***

Све напред речено односи се подједнако и на образовање и усавршавање *васпитача предшколских установа*, што је друго значајно подручје рада учитељских факултета.

Према реченом, ја и даље остајем у дилеми шта је основни предмет наше расправе на овом научном скупу.

Prof. Dr. NIKOLA POTKONJAK, Faculty of Philosophy, Belgrade

MY DILEMMAS ABOUT THIS SCIENTIFIC MEETING

Summary

The author poses a question in the supplement: what is, or what should be the meaning and the purpose of a supplement in formulating the topic of a scientific meeting under the name of “didactic-methodical approach?” The author presents the dilemmas he was faced with.

Key words: *syntagm, didactical and method approach.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13
Прегледни чланак
стр. 73–84

Проф. др Нада Вилотијевић, Учитељски факултет у Београду

Проф. др Младен Вилотијевић, Учитељски факултет у Београду

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ И УСАВРШАВАЊУ НАСТАВНИКА ЗА ЊИХОВЕ УЛОГЕ У ШКОЛИ

Апстракт: Промене су најважнија карактеристика нашег времена. Темпо промена је толико убрзан да их је врло тешко пратити и њима управљати. Пошто се комплетно окружење – научно, техничко-технолошко, културно-уметничко, друштвено-економско – врло брзо мења, мора се мењати и образовни комплекс, а нарочито се мора мењати његова основа – настава и учење. То захтева и напредак педагошке науке, посебно дидактике. Традиционални образовно-васпитни процес, који се темељи на посредничкој улози наставника, на његовој трансмисији између научних извора (нарочито уџбеника) и ученика оптерећен је разним слабостима. Између осталог, квалитет тако стечених знања је доста низак, а њихова повезаност са претходно стеченим знањима је недовољна. Конструктивистички приступ настави и учењу има много предности: а) ученик стиче знања тако што их самостално конструише а не прима их од наставника у готовом облику; б) у том процесу он организује и обогаћује своје мисаоне обрасце; в) међуученичка интеракција и интеракција ученик – наставник је богата и разноврсна; г) наставник помаже ученицима тако што креира подстицајне сазнајне ситуације; ђ) настава је чврсто срасла са социјалним миљеом.

Кључне речи: *образовање и усавршавање наставника, компетенције наставника, конструкција знања, нове улоге наставника*.

Образовање и усавршавање уопште, а наставника нарочито увек су повезивани са променама – друштвено-економским, научним, глобалним, регионалним. Да није тих промена у ближем и ширем окружењу, реформе образовања и промене наставних планова и програма били би бесмислени. Једном добро постављена реформа и добро урађени наставни програми били би трајна категорија. Но, промена је увек било, а сада се о њима највише говори јер су толико убрзане да их је тешко пратити а још теже њима управљати. Кад је реч о образовању, стање је најбоље изразио А. Тофлер духовито преиначивши Беконову изреку „знање је моћ“ у „знање је промена“.

У контексту тих промена треба посматрати улогу и задатке школе, с једне стране, и образовање и усавршавање наставника за остваривање тих улога, са друге стране. Јасно је да професионална припрема будућих и усавршавање већ запослених наставника треба да се темеље на улози и задацима школе, јер њихова стручност се мери по томе колико успешно остварују те улоге.

Но, и у литератури и у животној пракси веома различито се схвата улога стручности. Али, та различита схватања, на основу онога што је у њима заједничко, могу се поделити му две групе: а) економистичко-технолошко схватање образовања и стручности, б) хуманистичко схватање образовања и стручности.

У првом случају образовање се посматра функционалистички, искључиво као делатност која треба да доприноси повећању профита. То је добро изразио Џорџ Вуд, који је говорећи о америчком образовању, казао следеће: „Економски напредак је машина која вози садашњи покрет школске реформе. Он захтева да школе производе одликаше међу сиромашном децом зарад економског здравља нације. Он не губи време на концептима праведности или потреби наше нације за независном грађанима који би чинили демократију и комплексно друштво способним да функционише.“ (1/11). Исто мисли и надбискуп од Кентерберија Мајкл Ремзи који каже да се образовање, што значи и стручност, посматра првенствено као роба на тржишту. Производи образовања постоје не да би служили Богу него бруто националном производу, а његов садржај се све више процењује у оквирима економске корисности. Дакле, образовање је средство до циља, а не циљ за себе. (2/32). Бел и сарадници кажу да се у економистичко-технолошком моделу професионално деловање своди на практичну спретност у коришћењу теоријског знања при решавању проблема. Стручњак је појединац са посебним стручним знањем, које као робу пружа корисницима који га употребљавају у конкретним ситуацијама. Наука продукује теоријска знања, а образовни систем их преноси ученицима који ће их користити за решавање пословних проблема. (3/15).

Економистичко-технолошки приступ посматра образовање и стручност сасвим прагматистички као средство технолошког и привредног развоја, а маргинализује њихов допринос формирању аутономне личности која критички делује у окружењу и настоји да га прогресивно мења. Тако се и перманентно образовање и усавршавање стављају у службу искључиво економског раста.

Најистакнутији представник еманципаторског приступа настави и образовању, Рајнер Винкел, такође, критикује економистичко-технолошки модел у школству. Он каже да је суштински задатак наставе да препозна друштвену стварност и осветли њене негативне стране, да укаже на нужност њиховог превазилажења. Позива се на Шалера који истиче да се ученички резултати схватају: а) инструментално што значи да, у крајњој линији служе квалификацији, селекцији и легитимацији какве захтевају изваншколске снаге и интереси; в) субјективистички – ако резултати задовољавају ученике, учитеље и ро-

дитеље у њиховој егоистичкој субјективности, они су подређени потребама конкуренције, каријере, стицања премоћи. (4/55).

К. Моленхауер се залаже да: а) педагогија као теорија и пракса произведе у младој генерацији потенцијал за друштвене промене; б) рационалност у васпитању буде усмерена на порицање констатоване слободе, тј. да критикује у име једног бољег васпитања а тиме и боље организованог друштва указујући на недостатке и конфронтирајући стварно са могућим; в) педагогија буде заснована на рационалној критици и контроли, а не на заклањању за „праве ауторитете“ и затворене друштвене системе; г) педагогија буде еманципована од метафизичких и историјски релативистичких система, као и од конкретних владајућих политичких захтева. (5/21).

Искључивост нигде није препоручљива, а нарочито није препоручљива у образовању. Нити је добро да се активност школе подреди једино формирању аутономне личности, нити само стручној припреми за стицање профита. Надбискуп од Кентерберија М. Ремзи каже да се клатно премешта превише насилнички с једног екстрема на други. Избор не лежи између лошег обезбеђивања општег хуманистичког образовања и интензивне стручне обуке. Те две компоненте су не само ускладиве, него су у позитивном односу. Слично мисли и В. Шулц, присталица еманципаторског васпитања, који каже да школа треба да омогући ученицима стицање компетенција, тј. знања неопходних за индивидуалну и друштвену репродукцију, али тај је процес легитиман само ако се њиме истовремено подржавају аутономија, самоодређење, располагање самим собом као право које припада свим људима. Неопходна је компетенција, али не без самоодређења; неопходно је самоодређење, али не без компетенције. У школи треба да се учи не само садржај него и компетентно, аутономно и солидарно опхођење. Квалификација и социјализација се у настави неопходно прожимају. (6/39).

Много је аутора који се противе прагматистичком подређивању образовања искључиво стицању профита. Џон Деносон, на пример, каже да „у економији, заснованој на информацијама и знању, у свету у коме се догађа револуција на пољу биотехнологије, у времену када баланс између индивидуе и комуне или државе пролази кроз драстичне промене, брига за етичке обзире није идеалистички луксуз, него пре колективна дужност и главни изазов за све наставнике“. (7/106)

Промене, не само друштвено-економске, техничко-технолошке и културне, него и напредак педагошке теорије, нова схватања у психологији и методе у настави захтевају од наставника да се стално образује и усавршава, Време убрзаних промена доноси наставницима и нове улоге за које оне морају да се припремају. Бити спреман и отворен за промене је једна од првих и најважнијих нових улога наставника. Под тим се подразумева да они прво прихвате чињеницу да више нису једини извор информација и да су неопходни

наглашенији менторски приступ, организовање ситуација у којима се учи, сараднички однос са ученицима у наставном процесу. Настава као технолошки процес мора другачије да се организује јер то захтева савремена информациона технологија. Ц. Раздевшек-Пучко каже да К. Нинисто (Niinisto) апострофира следеће улоге наставника: а) иницијатор промена, б) мотиватор који подстиче на учење, в) професионалац који брине о личном и професионалном развоју, г) члан организације (школе) која се развија и учи. (8/3). Професионална оспособљеност стечена на наставничким факултетима, то пракса показује, је недовољна да се успешно организује и води настава. Много је разлога који траже да наставници доградњују свој професионализам, а Дај (Day) наводи следеће: нова сазнања у струци (предмету), напредак педагошке и дидактичке науке, увођење нових технологија, нарочито информатичке, велики број деце која имају тешкоће у учењу и понашању што тражи посебан приступ. (9/201) Значај нових технологија је у томе што олакшавају посао и наставнику и ученику, али наставник, иако га те технологије ослобађају неких рутинских послова, и даље остаје најважнији чинилац у наставном процесу који је дужан да добро упозна и мотивише ученике и да се трансформише из преносиоца информација у учениковог помоћника. Ц. Раздевшек-Пучко указује на следеће „нове улоге“ наставника: преусмеравање поучавања ка учењу, коришћење савремене информационе технологије, оспособљеност за рад са различитим категоријама ученика (различите способности, посебне потребе, мултикултурне разлике), сарадња са другим наставницима, стручњацима и родитељима; оспособљеност за рефлексију, истраживање и евалуацију властитога рада. (8/3).

Наведена ауторка се позива на Шона (Schon) код кога се појављује појам „размишљајући практичар“ и који поучавање схвата као интелектуалну активност у којој учитељи и наставници анализирају своја искуства и на темељу њих конструишу нова сазнања. Компетентан практичар је професионалац који је способан да, преко, рефлексије властите активности, генерише нова сазнања. (8/4). Наставник своје компетенције развија кроз акциона и квалитативна истраживања и коришћењем записа. То наставнику омогућује да процес посматра изнутра, а да истовремено изиђе из оквира учионичких зидова, да успостави професионални дијалог са другима, размену искустава; омогућује професионалну рефлексију и доприноси подизању професионалне културе.

Сврха стручног усавршавања наставника је стицање неопходних компетенција за успешан рад са ученицима. То нас доводи до питања: шта су компетенције? Овим проблемом су се бавили многи. Еуридика (Eurydice), европска агенција за компаративно проучавање националних образовних система, под кључним компетенцијама подразумева скуп знања, вештина и вредности неопходних сваком појединцу да успешно делује као члан неке заједнице. У образовању се компетенције схватају као опште способности деловања које се темеље на знању, искуствима, вредностима и диспозицијама које је појединац развио при укључивању у образовну праксу. (10/13). Дакле, наставник је ком-

петентан у својој професији ако је оспособљен да успешно остварује своје задатке и улоге у складу са одговарајућим стандардима. Стицање компетенција се схвата као оспособљавање појединца за мобилизацију, употребу и интеграцију стеченог знања у комплексним, различитим и непредвидивим ситуацијама са циљем ефикасног деловања.

Експертна група Европске комисије у свом извештају наводи следеће компетенције наставника (наводимо према Ц. Раздевшек-Пучко):

а) Оспособљеност за нове начине рада у одељењу:

– коришћење одговарајућих приступа према социјалној, културној и етничкој различитости ученика;

– организовање оптималног и мотивишућег окружења које олакшава и подстиче процес учења;

– тимски рад са другим учитељима, наставницима и стручним сарадницима у образовно-васпитном процесу са истим ученицима.

б) *Оспособљеност за нове радне задатке изван одељења: у школи и са социјалним партнерима*

– развијање школског курикулума (у децентрализованим системима), организација и евалуација васпитно-образовног рада;

– сарадња са родитељима и другим социјалним партнерима.

в) *Оспособљеност за развијање нових компетенција и новог знања код ученика:*

– оспособљавање ученика за доживотно учење у друштву знања („учити их како треба учити“).

г) *развијање властите професионалности:*

– истраживачки приступ и усмереност ка решавању проблема;

– одговорно усмеравање властитог професионалног развоја у процесу доживотног учења.

д) *Коришћење информацијско-комуникационе технологије (ИЦТ):*

– употреба информацијско-коминикационе технологије у формалним ситуацијама учења.

Постоји велики број истраживања о својствима наставника неопходним за успешно остваривање сложених улога. Розенштајн и Фурст су, на основу проучавања тих многобројних истраживања (према Б. и Ј. Ђорђевић) закључили да су најважнија следећа дидактичка својства и способности наставника:

- јасност (разумљивост, једносмисленост у излагању, објашњавању и приказивању);

- разноликост, тј. располагање широким репертоаром дидактичко-методичких могућности, на основу којих се може вршити одговарајући избор, зависно од конкретне ситуације;
- одушевљење (интересовање, суделовање и удубљеност наставника у оно што предаје);
- оријентација према задацима, трезвеност и реалност, што подразумева систематско поступање, оријентацију према циљу учења и настојање да се не застрањује;
- омогућавање ученицима да се баве специфичним садржајима учења. (11/21)

Из наведених својстава посебно издвајамо захтев да наставник располаже широким репертоаром дидактичко-методичких могућности што му допушта да бира најпогодније методе и поступке зависно од природе садржаја и осталих околности. То је једна од најважнијих компетенција која се појављује у класификацијама највећег броја аутора.

Нове компетенције треба стицати и постојеће доградњивати након професионалног образовања на наставничким факултетима. Како? Једноставан одговор „учењем“ обавезује нас да кажемо нешто о овом врло сложеном процесу. Осврнућемо се на теорије инструкције и теорије конструкције, јер су те теорије учења битне за наш кратки рад.

Теорија инструкције заснива се на појединим поставкама асоцијативних и когнитивних теорија учења: нужности поткрепљења, наглашеном значају понављања, генерализацијама (принципи из асоцијативних теорија); структурисању градива у облику главних идеја и развијању когнитивних структура код оних који уче (когнитивни принципи). Задатак инструкције је да обликује средину тако да они који уче могу решавати проблем и онда када добију малу количину информација, на основу тога поставити хипотезу, при учењу стварати властити систем асоцијација и категорија и осећати задовољство због решеног проблема. Учење путем инструкције је тзв, рецептивно учење за које се залаже Д. С. Оусубел. Карактеристика тога учења је презентовање садржаја у готовом облику.

Учење путем инструкције (рецептивно учење) може бити врло ефикасно ако се квалитетно организује и спроводи. За успех је важно да ученици већ имају савладане релевантне појмове у структури свога знања који ће служити као ослонац за надоградњу нових садржаја и појмова.

Ми ћемо се посебно осврнути на конструктивизам јер сматрамо да постулати овог приступа могу бити веома ефикасни у образовању и стручном усавршавању наставника. Основе конструктивизма поставили су Ж. Пијаже, Џ. Дјуи, Л. Виготски и Џ. Брунер. Ж. Пијаже истиче да је учење асимилациони процес у коме појединац користи већ формиране менталне структуре, испитује њихова ограничења и акомодира их према одговарајућим исходима

стварајући богатије и сложеније конструкције. Нова сазнања уводе се у постојеће менталне структуре и тако их обогаћују. Појединац учењем асимилује сазнања из свога окружења, укључује их у мисаоне мапе и, ако је потребно, прилагођава их, допуњује и наново обликује. (12/33).

Конструктивизам је, како каже М. Пешић, епистемолошко становиште, посебно карактеристично за Пијажеову теорију сазнајног развоја и његово схватање сазнања и учења по коме сазнајне структуре, исто као и основне категорије сазнања (објекат, простор, време), нису ни урођене нити директан резултат искуства, већ су производ активне конструкције од стране субјекта. Пијаже истиче да је развој „стварно конструктиван процес, с оне стране инеизма и емпиризма и то је конструкција структура а не збирно гомилање издвојених стицања“, и ...„свет се може организовати једино под условом да се поново открије, корак по корак... структурирањем објеката, простора, времена и узрочности“. (13/408). За нас је важан став да развој није заснован на искуству нити на скупу изолованих знања него на конструкцији структура, а она подразумева повезивање и уградњу нових информација у већ обликоване структуре или формирање нових структура. Свет се открива корак по корак тиме што се структурирају објекти, простор, време, узрочности.

Програмски захтев теорије конструктивизма, сматра М. Мушановић, тиче се промене нагласка у наставном раду – с поучавања на учење. То како ученици уче важније је од тога како учитељ поучава. (14/1). Те конструктивистичке поставке захтевају да се критички превреднују трансмисијски механизми стицања знања и евалуацијске процедуре научног знања. Мушановић истиче да Т. Фуснот одређује конструктивизам следећим карактеристикама:

(1) учење значајно зависи од укупног претходног знања;

(2) нове идеје развијају се током процеса адаптације и промене старих идеја;

(3) учење је више стварање нових идеја, а мање механичко кумулирање података;

(4) смисаоно учење се остварује трансформацијом старих идеја и стварањем нових закључака о новим идејама које су у сукобу са старим идејама.

У оквиру самог конструктивизма постоје различити приступи учењу и поучавању међу којима су се посебно искристалисала следећа четири:

а) Приступ конструктивистичког процесовања информација. Поглед на природу знања је позитивистички: Постоје исправни концепти и исправни одговори у решавању проблема: Ученици уче од учитеља и из искуства које стичу о објективној стварности; знање стичу повезивањем нових информација са старима. Када се нека нова идеја не уклапа у концептуални оквир разумевања, онда га ученик мора реконструисати.

б) Интерактивни конструктивистички приступ. Прихвата се могућност различитог интерпретирања стварности и развоја различитих погледа на ствари. Учење има два аспекта – јавни и лични. Ученици уче, тј. конструишу знања када су у интеракцији са физичким светом и другим људима (јавни аспект). Знање се стиче када особа рефлектује и осмишљава претходно остварене интеракције (лични аспект). Само кад су обухваћена оба аспекта претходне идеје могу бити повезане са новим искуствима.

в) Социјално-конструктивистички приступ. Полази се од претпоставке да се знање конструише кроз процес стварања консензуса у групи која учи. Не постоји објективна реалност коју можемо осликавати. Начин сазнавања битно је повезан са културним вредностима, етничким веровањима и социјалним консензусом група које уче.

г) Радикални конструктивистички приступ. Прихвата се став да је питање истинитости ствар усклађености неког става са системом интерпретативних веровања и стандарда особе. Прихвата се и могућност вишеструко културално условљених интерпретација о појавама. Знање се индивидуално конструише на темељу личних искустава. Идеје, и кад су различите, једнако се уважавају. Не постоји група чије су идеје саме по себи више прихватљиве или више истините. Све изведиве идеје су једнако важне. Све је релативно, не постоје прихватљивији концептуални оквири. Искуство ученика јединствено је и непоновљиво. Ученик ствара смисао нечега на основу свога културно-социјалног оквира и то није упоредиво са искуствима других. (према М. Мушановићу).

У наведеним приступима очигледно постоје разлике, али постоје и битни заједнички елементи који се могу свести на следеће: а) особе које уче стичу знања властитом активношћу, б) нове идеје утемељују се на претходно стеченим сазнањима; в) нова знања су резултат обогаћивања, прилагођавања или измене постојећих мисаоних структура.

Много је разлога који говоре у прилог конструктивистичког приступа у образовању и усавршавању наставника. Под појмом образовање наставника овде подразумевамо професионалну припрему на наставничким факултетима, али и касније дообразовање током радног стажа.. Законитости образовног процеса не треба сводити само на учење у школским клупама, иако то учење има посебне карактеристике, јер оне важе за учење уопште. Основна слабост образовног процеса на наставничким факултетима, и не само на њима, је што је утемељен на емпиријско-редукционистичком принципу у коме влада трансмисијски модел преношења и меморисања садржаја.

Конструктивистички теоретичари доказују да су знања стечена преношењем информација најчешће лоше структурисана и слабо повезана са претходно савладаним чињеницама. Ричардсон тврди да сам трансмисијски процес чини тако стечена знања употребљивим само у академске сврхе и ваљанима само приликом тестирања, али не и за животне потребе. (15/8). Уместо тран-

смисијског начина у коме слушају и памте, боље је студентима и наставницима помоћи да самостално стварају и конструишу нова разумевања и да знања стичу кроз сложену интеракцију претходног искуства и знања са новим замислима, чињеницама и идејама са којима се сусрећу. Прећашње сазнајне структуре, оне које су већ формиране, помажу да се провере нове идеје, али су и већ формиране структуре подложне провери и промени. Ако се конструктивистички ради на факултетима, ако студенти стичу знања кроз интеракцију властитог искуства и нових садржаја, они ће тај успешна начин рада трансферисати и у своју сутрашњу праксу у ученичком одељењу.

Самостално стицање нових знања, битна карактеристика конструкстивистичког приступа, веома је значајна за стручно усавршавање наставника., јер семинари, предавања и други инструкцијски облици могу бити само додатак или претходница самосталном раду. А тај рад карактерише удубљивање у садржаје, истраживачки приступ и сарадња са колегама. Институције, државне и стручне, могу бити носиоци стручног усавршавања и образовања наставника, али одговорност за професионално напредовање мора да сноси сваки наставник појединачно. Као што учениково учење није једноставан пријем знања које преноси наставник тако ни наставниково учење не може бити на запамћивање инструкција од стручњака који држи семинарска предавања. То му може бити тек подстицај за додатну мисаону активност, за рефлексију проблема и за размену мишљења са другима. У таквом процесу долази до активног поунутравања садржаја, до прихватања нових и трансформације претходних идеја и структура. Конструктивизам подразумева истраживачки приступ и интеракцијски однос са другима у процесу стицања знања.

Пошто конструктивизам схвата учење као процес појединчеве конструкције значења, наставнику остаје да извуче одговарајуће поуке и за своје улоге у одељењу, али и у властитом усавршавању. Његов задатак није да буде трансмисија између научних извора (уџбеника) и ученика, него да креира педагошке ситуације у чему ће и ученици активно учествовати и стварати властите конструкције знања. И од наставника се очекује да, у процесу усавршавања, не чека да му инструктор сервира знање „на тањиру“ него да га он стекне активним конструисањем и обогаћивањем сазнајних структура. Наставни процес може постати квалитетнији и разноврснији ако наставник ствара одговарајуће социјалне ситуације (групни рад) погодне за сучељавање мишљења, искрсавање нових идеја, богаћење или кориговање сазнајног фонда. Конструктивисти траже да школе обликују подстицајну и провокативну учећу средину у којој ће ученици бити испровоцирани да максимално активирају властите когнитивне способности. И за инструкторе на стручним скуповима наставника важи исти захтев: дужни су да међу учесницима створе атмосферу радозналости, да отворе дијалог, обогате интеракцију, да учеснике покрену од рецепције на конструкцију.

У наставном процесу битније је да ученик поставља „незгодна питања“ него да се наставник чврсто придржава прописаног програма. У току усавршавања наставник поставља сам себи, али и колегама и групи питања и не задржава се само у оквирима инструкторовог излагања. Као што је ученик у одељењу, по схватању конструктивиста, мислећа особа, а не сунђер који упија наставникове речи, тако и наставник који учи треба дубоко да осмишљава садржај, да га развија, разрађује, допуњује, коригује. И ученик и наставник вреднују свој рад и рад других, процењују квалитет стечених знања.

Наставник који је добро проучио одлике и предности конструктивистичког приступа, разумеће и прихватити следеће захтеве које пред наставни процес постављају Бруксови (16/25):

- постојање више извора, а не само једног, из којих ученици могу учити;
- укључивање ученика и студената у ситуације које омогућују стицање нових искустава и промену претходних концепција знања којима располажу;
- омогућити ученицима да својим реакцијама и одговорима усмеравају ток наставног процеса и тражити образложења иницијалних ученичких одговора и дати им одређено време за размишљање након постављања питања;
- подстицати климу радозналости и пропитивања тражењем од ученика да размишљају која би питања могли поставити о теми, постављати отворена питања, подстицати размишљајућу дискусију међу ученицима;
- употребљавати когнитивну терминологију, на пример „класификуј“, „анализирај“, „креирај“ када обликујемо задатке и питања за ученике и студенте;
- подстицати и уважавати ученичку слободу и иницијативу, показати вољу за напуштање контролишућег понашања у одељењу;
- употребљавати изворне податке и примарне изворе током манипулисања и интерактивног рада с предметна физичког окружења;
- не одељивати сазнајни процес од истраживачког;
- захтевати од ученика да се јасно изражавају, јер ако су способни да се јасно изразе, значи да су разумели оно што су учили.

Конструктивизам је погодан приступ у стручном усавршавању наставника и због тога што у својој суштини прихвата различите стилове учења. Као и ученици у наставном процесу, тако у наставници у своме образовању практикују различите стилове што зависи од природе личности. Неки појединци успешније уче у строго организованом и структурисаном образовном процесу, док другима више одговара слободнија радна атмосфера, неки су изразити индивидуалци, а другима више одговара тимски рад. Сваки наставник мора да

зна који радни стил одговара сваком ученику појединачно, али мора да познаје и себе и да учи оним стилом који је најефикаснији.

Кратко речено, у конструктивизму је нагласак на учењу, а не поучавању; знање се не стиче рецепцијом него конструкцијом и повезивањем нових садржаја са претходним већ савладаним; међуученичка интеракција и интеракција са наставником је богата; задатак наставника је да креира ситуације подстицајне за учење и да наставу повезује са социјалном проблематиком.

Иако је конструктивизам тренутно највише цењен као приступ наставном процесу, погрешно би било да се комплетан наставни процес заснива само на њему, јер нема тога теоријског приступа који решава све наставне проблеме. Често добар резултат доноси прожимање различитих теоријских праваца под условом да се користе њихове најповољније карактеристике. Самостална ученичка конструкција знања, ма колико да је пожељна, не мора и не треба потпуно да елиминише добру наставникову инструкцију.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вуд Џ.: *Ефикасне школе,* Центар за усавршавање руководилаца у образовању, Београд, 1996.

2. Надбискуп од Кентерберија: *Либерално хришћанство и либерално образовање*, у зборнику Ч. Недељковића Путеви образовања, Агена, Београд, 1991.

3. Bell i sar.: *Final report of the learning in science project (teacher development)*, center for science and mathematics education research University of Waikato Hamilton, aotearoa New Zeland

4. Klafki, Schilz, Von Kube. Meler, Winkel, Blankertz: *Didaktičke teorije*, Educa, Zagreb, 1994.

5. Kenig E. I Zedler P.: *Teorije znanostu o odgoju, Educa, Zagreb, 2001.*

6. Schulz W.: *Unterisht zwischen Funktionalisierung und Emanzipation – shilfe Modelle grundledender didaktischer Theorien* (Nastava između finkcionalizacije i pomoći u emancipaciji, Modeli osnovnih didaktičkih teorija), H. Ruprecht u. a. Hg. Hannover, 1972.

7. Денисон Џ.: *Технологија, високо образовање и економија* у зборнику Ч. Недељковића Путеви образовања, Агена, Београд, 1991.

8. Razdevšek-Pučko, C.: Kakvog učitelja/nastavnika očekuje škola danas (i sutra), http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/kompetence-uciteljev-slo-hrv-t07.pdf

9. Day K.: *Developing Teachers. The Challenges of Lifelopng Learning*, Falmer Press, London, 1999.

10. *Key Competencies*, Survey 5, Brusseles, Eurydice, European, Unit, 2002.

11. Ђорђевић Босиљка и Јован: *Ученици о својствима наставника*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1988.

12. Пијаже Ж.: *Порекло сазнања*, Нолит, Београд, 1983.

13. Пешић М.: *Конструкција знања* у Педагошкој енциклопедији, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, и остали, 1989

14. Мушановић М.: *Конструктивистичка теорија и образовни процес*, pedagogija. skretnica. com/pub/marko/MARIBOR%201999.doc - Similar.

15. Ričardson V.: *Constructvict teacher education*: *building new unferstanding (pp 3–14).* DC: oalmer press, Washington, 1997.

16.Brooks J. G., Brooks M. G.: *In search of understanding: The case classrooms*, Alexsandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Проф. Д-р НАДА ВИЛОТИЕВИЧ, Учительский факультет в Белграде
Проф. Д-р МЛАДЕН ВИЛОТИЕВИЧ, Учительский факультет в Белграде

КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ИХ РОЛИ В ШКОЛЕ

Резюме

Перемены являются важнейшей характеристикой нашего времени. Темп перемен настолько ускорен, что очень трудно следить за ними, тем более управлять ими. В связи с очень быстрыми переменами всего окружения – научного, технико-технологического, культурно-художественного, общественно-экономического, должен меняться и образовательный комплекс, особенно должно меняться его основание – преподавание и учеба. Это требует и прогресс педагогической науки, особенно дидактики. Традиционный образовательно-воспитательный процесс, базирующийся на посреднической роли преподавателя, на его трансмиссии между научными истоками (особенно учебниками) и учениками, обременен различными слабостями. Между прочим, отмечается достаточно низкое качество знаний, полученных таким путем, а их связь с предварительно полученными знаниями недостаточна. Конструктивный подход к преподаванию и учебе обладает целым рядом преимуществ: а) ученик приобретает знания путем их самостоятельного конструирования, а не получает их от преподавателя в готовой форме; б) в этом процессе он организует и обогащает свои умственные образцы; в) взаимодействие между учениками и взаимодействие ученик – преподаватель богатое и разновидное; г) преподаватель помогает ученикам путем создания толчков для познавательных ситуаций; д) преподавание прочно вросло в социальное окружение.

Ключевые слова: *образование и совершенствование преподавателей, компетенция преподавателей, конструкция знания, новые роли преподавателя.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13
Прегледни чланак
стр. 85–94

Prof. dr Snežana Marinković, Učiteljski fakultet u Užicu

KONCEPCIJA OBRAZOVANJA NASTAVNIKA – IZMEĐU STRUČNOG I PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA

Apstrakt: Rad se bavi obrazovanjem nastavnika danas, razvojem koncepcije same nastavničke profesije od stručnog obrazovanja nastavnika do profesionalnog obrazovanja nastavnika, koja je zasnovana na tri koncepta: konstruktivističkom (u kome je naglasak na učenju i aktivnosti učenika u nastavnoj situaciji), konceptu reflektivnog praktičara (nastavnici su ti koji na osnovu kritičkog promišljanja svoje prakse mogu istu da menjaju i da formulišu pedagoške teorije) i konceptu akcionog istraživanja (istraživanje praktičara u realnoj situaciji kroz menjanje prakse i na taj način saznavanja te prakse).

Ključne reči: *nastavnik, profesionalno obrazovanje nastavnika, stručno obrazovanje nastavnika, refleksivni praktičar, akciona istraživanja.*

Bez reforme obrazovanja nastavnika nema reforme obrazovanja. Poboljšanje kvaliteta nastavničke profesije može polaziti iz različitih opcija – preko bolje selekcije kandidata za profesiju nastavnika (motivacija za nastavni rad, opšta inteligencija, karakteristike ličnosti kandidata), inicijalnog obrazovanja nastavnika (obrazovanje usmereno na kompetencije i uloge nastavnika u aktuelnoj školi u cilju postizanja kvalitetnog procesa učenja), obrazovanja nastavnika koji rade (kontinuirano napredovanje u izučavanju sadržaja koje škola posreduje učenicima, različitih pristupa procesu učenja, u metodama i tehnikama nastave/učenja, u upoznavanju i produbljivanju intelektualnih, socijalnih i praktičnih znanja i veština u radu sa učenicima, u procesima evaluacije procesa učenja i evaluacije i samoevaluacije rada nastavnika). Ključ za reformu škole kao sistema, za reformu obrazovanja nastavnika, nije u jednom od ova tri navedena područja (selekcija kandidata, inicijalno obrazovanje nastavnika, stručno usavršavanje nastavnika), promene su nužne na konceptualnom planu, transformaciji koncepta obrazovanja/obuke nastavnika prema konceptu profesionalnog razvoja nastavnika (PRN).

Koncept PRN obuhvata *makrosistem* (definisanje sistema i standarda kvaliteta od strane države u odnosu na profesiju nastavnika, obezbeđivanje konceptualno zasnovanog, kontinuiranog, integrisanog, doslednog i dobro koordinisanog PRN od

strane nadležnih ministarstava i službi koje imaju odgovornost kad je u pitanju kvalitet obrazovanja, promene u vrednovanju rada nastavnika, u sistemu promocije i nagrađivanja nastavnika), *egzosistem* (uticaj profesionalnih udruženja na koncept PRN, dinamički model saradnje različitih organizacija po pitanju PRN: fakulteti, instituti, ekspertske /vladine i nevladine/ organizacije, škola), *mezosistem* (da bi se izabrao kvalitetniji kadar za nastavničku profesiju, da bi došlo do pozitivne selekcije kadra u obrazovanju, potrebni su bolji uslovi rada u školi, materijalna motivacija nastavnika, izmenjeno univerzitetsko obrazovanje nastavnika za uloge i aktivnosti koje ga očekuju u školi) i *mikrosistem* (PRN se odvija u školi, povezan je s potrebama nastave i učenja, nastavnik je samoreflektivni praktičar koji promišlja o svojoj praksi, svojim implicitnim teorijama nastave/učenja i koji menja sopstvenu praksu). PRN je kvalitativno drugačiji od obuke, treninga ili obrazovanja nastavnika. Takav koncept – obuke, treninga – upućuje na stručnu dimenziju nastavnika (nastavnik ima zanimanje), a koncept PRN na profesionalnu dimenziju nastavnika (nastavnik ima profesiju).

Dugo se već u svetskim okvirima raspravlja o tome da li je nastavnik zanimanje ili profesija. Da li je nastavnik radnik ili profesionalac? Ovo nije samo semantičko pitanje već svako od ovih gledišta ima brojne implikacije na definisanje koncepta nastavnika i njegovog profesionalnog razvoja. Većina sindikata u svetu definiše nastavnika kao radnika i brine uglavnom o njihovim platama i socijalnim pitanjima (što je nesumnjivo značajno), ali vrlo malo brine o profesionalnom razvoju struke i malo čini da realizuje i unapredi profesionalni status nastavnika u društvu.

Višegodišnja međunarodna diskusija da li je nastavnik profesionalac, izazivala je lavinu analiza i tekstova o tome šta znače pojmovi profesionalizam, profesija, koji su kriterijumi profesije i da li su ti kriterijumi primenljivi na posao nastavnika. Mnogi ističu da se termin *profesija* koristi da označi one koji su visoko obučeni, kompetentni, specijalizovani, posvećeni poslu i efikasni, tako da uživaju poverenje javnosti (Popkewitz, 1994). Jedna od karakterističnih definicija profesionalizma kaže: *profesionalizam* znači imati teorijska i praktična znanja i umenja u određenoj oblasti, biti profesionalno nezavisan, imati sposobnost da se donose odluke bazirane na dobrom poznavanju fenomena, da se predvide posledice takvih odluka i da se kritički procenjuju i ocenjuju preduzete aktivnosti (Burke, prema: Torres, 2000).

Insistiranje na odrednici da je nastavnik profesionalac znači da on ima specifična znanja i umenja (znanja određene discipline i posebna psihološko-pedagoška i metodološka znanja), ali profesionalac ima i autonomiju u upotrebi tih znanja i umenja i u donošenju odluka. Razne analize nastavnika kao profesije bazirane su na pet kriterijuma za profesiju (Hoyle, prema: Ivić i sar. 2001: 65):

(1) **Socijalna funkcija**, tj. da li ono što nastavnik radi (nastava/školovanje) ima značaja za društvo, donosi li dobrobit društvu i svakoj njegovoj individui. Po ovom kriterijumu nesumnjivo je da je nastavnik profesija.

(2) **Znanje**. Znanje nastavnika je bilo izvor brojnih debata. Svi su se slagali i isticali da nastavnik mora dobro poznavati sadržaj discipline koju predaje (stručna znanja), ali je puno raspravljano o važnosti njegovih pedagoških i psiholoških znanja. Da bi se nastavnik tretirao kao profesionalac, upravo su ova pedagoško-psihološka znanja krucijalna i mogu se steći samo kroz posebne vidove obuke i obrazovanja (Suzić, 2008; Nikolić, 2008; Kundačina, 2008; Nikolić, Marinković, 2010). Kad bi bila reč o znanjima koja svako može iskustveno steći, onda se nastavnički poziv ne bi razlikovao od zanatskih zanimanja (baštovanstvo i sl.). Očito je reč o znanjima koja se u nastavničkom poslu ne mogu steći spontano, kroz praksu, već počivaju na teorijskim modelima i konceptima i istraživanjima pojedinih ideja.

(3) **Autonomija praktičara**. Za ovaj kriterijum trebalo bi odgovoriti koliko nastavnici imaju autonomije u okviru svog posla. U našim uslovima nastavnici imaju malo autonomije u svom poslu (posebno u poređenju s lekarima, pravnicima i sl.), njihovu autonomiju ograničavaju mnogi: država, Ministarstvo prosvete, direktor škole, inspektori, lokalna zajednica itd. Njima je precizno određena uloga, propisan program koji će da sprovode, čak često i sadržaj svakodnevnih aktivnosti u učionici. Pokazalo se da nastavnici u zemljama gde imaju mnogo više autonomije u definisanju svog posla i prakse drugačije gledaju na vlastitu profesiju u odnosu na nastavnike iz zemalja gde je imaju mnogo manje (ili je nemaju uopšte).

(4) **Kolektivna autonomija**. Ova stavka je u našim uslovima još ređe viđena, ako je uopšte ima, i odnosi se na to koliko nastavnici kao struka bivaju konsultovani u kreiranju i oblikovanju obrazovne politike zemlje u celini, a posebno na to koliko ih konsultuju oko programa obrazovanja budućih nastavnika. U većini zemalja nastavnici su „državni činovnici“ od kojih se očekuje da sprovode obrazovnu politiku svoje vlade. Većinom su organizovani u sindikate, a ne u profesionalna udruženja, i na program obrazovanja nastavnika, kao struka, nemaju upliva.

(5) **Profesionalne vrednosti** su peti kriterijum u određivanju da li je nastavnik profesija. Teško je definisati neki set vrednosti u nastavničkoj profesiji. U drugim strukama te profesionalne vrednosti mogu se izvesti iz toga koliko je ta profesija upotrebljiva za klijenta. Ovo je nemoguće primeniti na nastavnika, jer on ima mnogo „klijenata“. U mnogim profesijama postoji i etički kodeks kojim se u praksi rukovode profesionalci (npr. u Društvu psihologa napravljen je etički kodeks profesije), a svega nekoliko zemalja je razvilo etički kodeks za nastavnike.

Ono što iz prethodnog kratkog pregleda prvo pada u oči jeste tretman nastavnika kao profesionalca i kao struke u društvu. Pitanje autonomije jeste pitanje uloge nastavnika u obrazovnom sistemu i toga šta očekujemo od njega: da bude puki izvršilac, „prenosilac tuđe pameti“, ili da bude odgovorni stručnjak za obrazovanje mla-

dih, koji ima uticaja na izgled obrazovno-vaspitnog procesa, ali snosi i odgovornost za njegove efekte. Najveći broj autora ističe da je profesionalizam nastavnika preduslov za uspešno unapređivanje kvaliteta obrazovanja i da je zato od velikog interesa za one koji kreiraju obrazovnu politiku.

Iz ove bitke za profesionalizam razvio se novi koncept takozvanog profesionalnog razvoja nastavnika. U prvom trenutku čini se da je to isto što i priprema i obrazovanje nastavnika, da je samo reč o igri reči, novoj sintagmi za stari sadržaj. Mnoge kolege koriste ovaj novi termin sinonimno s terminom obrazovanje nastavnika, ali reč je o potpuno novom pogledu na nastavnika, na njegov posao, položaj, profesionalni razvoj.

Prvo se govorilo o obuci nastavnika za sprovođenje određenog programa. To je označavalo „trening“ za ulogu nastavnika, vežbanje kako se pojedini sadržaji obrađuju, kako se s njima radi. Mogli bismo uspostaviti analogiju s nekim radničkim poslom koji se sastoji od niza procedura kojima je potrebno ovladati da bi se taj posao uspešno obavljao. Uvežbanost u sprovođenju propisanih procedura dovoljna je za obavljanje posla: obuka za posao nastavnika svodila se na vežbanje određenih postupaka koji se primenjuju u specifičnim situacijama.

Ovakav tip treninga za posao nije bio dovoljan, pa je taj koncept pripreme za nastavnički posao zamenjen konceptom obrazovanja nastavnika. Ovaj pristup postavio je šire obuku nastavnika za njegov posao: to je pristup koji je dobro poznat i još uvek je dominantan obrazac pripreme nastavnika.

Sada, uglavnom od 1999. godine, govori se o profesionalnom razvoju nastavnika (PRN). Cela ova sintagma zvuči poznato i mnogi je pogrešno svode na ono što se već radi. Profesionalni razvoj nastavnika je menjanje ukupnog koncepta nastavničke profesije, kako pripremamo nastavnika, kako izgleda njegov posao, kakva mu je uloga u procesu obrazovanja, a to je direktno povezano s nizom drugih aspekata obrazovnog procesa i nužno povlači za sobom mnoge promene od makro- do mikrosistema, o čemu smo već govorili.

KONCEPT OBRAZOVANJA NASTAVNIKA NA INICIJALNOM NIVOU U TEORIJI I PRAKSI

Osobenost nastavničke profesije često se razmatra kroz dve vrste kompetentnosti – za nastavni predmet i kao kompetentnost za organizovanje i sprovođenje procesa nastave i učenja. Kar i Kemis (prema: Pešić 1998: 63) razlikuju sedam izvora znanja koje nastavnici koriste u svom radu: zdravorazumska znanja o praksi, koja počivaju na tradiciji, uverenjima i verovanjima (na primer, učenicima su neophodna pravila u radu); narodna mudrost nastavnika (na primer, petak popodne je nepogodan za učenje); veštine (kako umiriti decu); kontekstualna znanja (poznavanje

porodice i kulturne sredine iz koje dete dolazi); pedagoška znanja (o metodama učenja, na primer); ideje o teoriji razvoja, učenja i obrazovanja i, na kraju, ideje o socijalnoj i moralnoj teoriji i opštem filozofskom pogledu. Upravo ove različite vrste znanja vezuju se za različite koncepte u obrazovanju nastavnika. Neki autori (Zeichner, 1993) vezuju tip znanja za različite tradicije kada je u pitanju obrazovanje nastavnika:

1. akademska tradicija, gde je ključna uloga sadržaja obrazovanja (ovo je najstariji koncept obrazovanja nastavnika);
2. programi koji mere efikasnost nastavnika preko postignuća učenika;
3. razvojna tradicija, koja stavlja naglasak na udeo psiholoških i pedagoških disciplina u obrazovanju nastavnika, tj. psihologija i pedagogija se javljaju kao kontekst u kome se smešta obrazovanje nastavnika;
4. tradicija socijalne rekonstrukcije, koja kao osnovni zadatak u obrazovanju nastavnika ne vidi njegovo obrazovanje za transmisiju postojeće kulture škole već obrazovanje nastavnika za promene u kulturnom kontekstu škole.

Sličan pregled obrazovanja nastavnika za kompetencije dala je Feiman Newser (prema: Vujisić, Radovanović, 2003). Ona razlikuje akademsku kompetenciju (nastavnik zna sadržaje nauke), tehnološku (nastavnik poseduje veštine i tehnike nastave i učenja), kritičku kompetenciju (nastavnik je svestan institucionalnog i socijalnog konteksta obrazovanja) i praktičnu kompetenciju (nastavnik je refleksivni praktičar). Ona objašnjava teorijske osnove obuke nastavnika kroz četiri teorije. To je teorija promene pojmovnog okvira (ako se želi delovati na ponašanje, stavove i vrednosti budućeg nastavnika, mora mu se omogućiti da se upozna sa alternativnim idejama na osnovu kojih će izvršiti rekonstrukciju sopstvenih, prvobitnih promišljanja o procesu nastave i učenju), teorija situacionog učenja (koje se pomera u kontekst škole), teorija učenja šegrtovanjem (uloga mentora nije da modeluje ponašanje studenta, već da student razvije sopstveni model, gde će model mentora poslužiti kao osnova učenja) i teorija Vigotskog, tj. ZNR u kojoj student uči u saradnji sa sposobnijim saradnikom (nastavnikom, mentorom ili sposobnijim kolegom).

Navedene tradicije obrazovanja nastavnika su u saglasnosti sa istorijskim fazama razvoja istraživanja nastave i učenja u nastavnoj situaciji. Faze razvoja su definisane na osnovu rezultata metaanalize školovanja nastavnika od šezdesetih godina do danas (Munby, Russell, 1996):

1. Dominacija istraživanja koja stavljaju naglasak na ličnost nastavnika i posmatranje odeljenja – istraživanja su proistekla iz logičkog pozitivizma (šezdesete godine).

2. Istraživanja se bave kvalitativnim podacima nastave i učenja. Kao posledica takvog pristupa, obrazovanju nastavnika se pristupa kao obuci/treningu u usvajanju specifičnih veština (sedamdesete godine).
3. Pravi se razlika između obrazovanja nastavnika i obuke nastavnika. Dominantna su dva pristupa – bihejvioristički (usvajanje veština i tehnika u pripremi nastavnika) i socijalno-psihološki pristup (usmeren na samopercepciju nastavnika, u kome se naglašava značaj znanja o nastavniku i nastavi) (osamdesete godine).
4. Dominacija fenomenološkog pristupa, koji se ugrađuje u programe za obrazovanje nastavnika gde spadaju znanja psiholoških i pedagoških nauka, znanja o značaju konteksta u nastavi i učenju, praktična znanja, a naročiti naglasak se stavlja na osposobljavanje nastavnika da bude refleksivni praktičar (devedesete godine).

Iz navedenih istorijskih faza razvoja izdvojićemo treću fazu u kojoj se pravi razlika između *obrazovanja nastavnika* (akademski pristup) i skill based modela, *modela obuke* (seminarski pristup). Ovim konceptom ćemo se baviti jer je najisključiviji i sadrži dijametralne suprotnosti, pa ćemo kroz njegovu kritičku analizu pokušati da naznačimo savremene teorije obrazovanja nastavnika na inicijalnom nivou. Akademski pristup je koncentrovan bazičnim naučnim disciplinama (sadržajima iz jezika i književnosti, matematike, prirodno-naučnih i društvenih disciplina). Seminarski pristup je nastao kao rezultat razumevanja nastave kao tehničke, zanatske aktivnosti gde se nastavnik za svoje zanimanje[22] priprema učeći po modelu putem „šegrtovanja“ kod iskusnijeg praktičara. Oba pristupa imaju ograničene kapacitete i nisu dovoljni u izgradnji profesionalnog identiteta nastavnika. Prvi, akademski, nema onu specifičnost koja nastavničku profesiju čini profesijom (po ovom pristupu nastavnik zna sadržaje nauke koju treba da posreduje učenicima, ali ne zna kako da ih posreduje jer ne poznaje psihološke i pedagoške osnove učenja, ne poznaje tehnologiju rada nastavnika, metode i tehnike nastave i učenja, procedure poučavanja). Ovde je nastavnik ekspert isključivo za određenu naučnu oblast (biologiju, fiziku, istoriju), ali nije ekspert za profesiju nastavnika. Drugi pristup, seminarski, zasnovan je na bihejviorističkom modelu obrazovanja čija svrha jeste razvijanje kompetencija nastavnika, ali pitanje je kakve su prirode te kompetencije. Pearson pravi razliku između „veštine znanja po navici“ i veštine znanja po inteligenciji, i smatra da veština proizilazi direktno iz analize zadataka koje neka osoba treba da izvrši. „Veština znanja po navici“ omogućava osobi da izvodi samo nereflektivne neophodne rutinske radnje. One jesu nužan, ali nisu dovoljan uslov za razvoj kompetencija. „Veštine znanja po inteligenciji“ zahtevaju ispoljavanje situacionog razumevanja. Pearson smatra da bihejvioristički model vrši zamenu veština znanja po inteligenciji u formu veštine znanja po navici. Standardizacija kompetencija nastavnika

[22] Ovde namerno koristimo termin zanimanje a ne profesija, jer ovaj pristup nije u saglasnosti sa obrazovanjem nastavnika za profesiju.

preko bihejvorističkog modela ne vodi cilju jer nastavnik tek može prepoznavati probleme i vrednosti u transakcijama sa učenicima (Elliot, 1991). Pearsonovo „inteligentno znanje veština“, situaciono razumevanje i inteligentno praktično ponašanje su kapaciteti neophodni budućem nastavniku da bi se razvio kao refleksivni praktičar. Uloga refleksivnog praktičara uključuje kritičku i samokritičku sposobnost budućeg nastavnika. Sve ove uloge su deo *profesionalnog obrazovanja nastavnika* (PON).

Sumirajući sve što smo do sada izneli o tradiciji obrazovanja nastavnika na inicijalnom nivou, vidimo da su prisutne tri paradigme u inicijalnom obrazovanju nastavnika: *obrazovanje, obuka i profesionalno obrazovanje nastavnika (PON).* PON koncept sadrži sledeće elemente:

1. znanje naučne discipline na kojoj se temelji nastavni predmet;
2. znanje o epistemološkoj poziciji te discipline, prirodi znanja te discipline;
3. pedagoško-psihološka znanja i veštine (poznavanje metoda/oblika nastave/učenja, principa nastave/učenja, prirode aktivnosti učenika, vrednovanje rada učenika prema standardima postignuća);
4. znanje i razumevanje principa dečjeg razvoja;
5. izgrađivanje interpersonalnih komunikacionih veština sa učenicima;
6. znanje i razumevanje uticaja konteksta u učenju;
7. veštine koje razvijaju nastavnika kao refleksivnog praktičara, što ima za cilj da se budući nastavnici razviju u profesionalce koji preispituju svoju delatnost na sistematičan način i koji promišljeno deluju u nastavnim situacijama rešavanja problema i donošenju odluka.

PON je paradigma zasnovana na tri koncepta: konstruktivističkom, konceptu reflektivnog praktičara i konceptu akcionog istraživanja.

Konstruktivistički koncept u profesionalnom obrazovanju nastavnika ima za cilj da osposobi nastavnike da poučavaju u duhu ovog koncepta, u kome je naglasak na učenju i aktivnosti učenika u nastavnoj situaciji. Prema konstruktivističkom konceptu učenje ima sledeća obeležja: učenje u sebi uključuje aktivnu konstrukciju i rekonstrukciju znanja na osnovu postojećih modela, učenje je interaktivno u svojoj suštini, učenje/nastava je vid asimetrične interakcije u zoni narednog razvoja, učenje je neodvojivo od socio-kulturnog miljea u kome dete živi (o ovim obeležjima smo već govorili).

Koncept reflektivnog praktičara prepoznajemo u osposobljavanju nastavnika za promišljanje vlastite prakse, da kritički i konstruktivno analiziraju sopstvenu delatnost. U PON paradigmi nastavnici su ti koji na osnovu kritičkog promišljanja svoje prakse mogu istu da menjaju i da formulišu pedagoške teorije. Šonov (Schoon, 1987) koncept refleksivnog praktičara sadrži „teorije o akciji“. On smatra

da su nastavnici tvorci i korisnici teorija o vaspitno-obrazovnoj praksi. Nastavnička profesija zahteva rešavanje problema, tj. snalaženje u „nedeterminisanim zonama prakse“ (Pešić 1998: 64), gde je nezaobilazno „znanje u akciji“ koje je implicitno sadržano u praktičnim akcijama na osnovu kojih nastavnik osvešćuje sopstvena znanja u akciji, preispituje ih, menja i na taj način stvara „sopstveno znanje o akciji“.

Termin *akciono istraživanje* potiče od američkog socijalnog psihologa Kurta Levina, a koncept akcionog istraživanja pojavljuje se u okviru pokreta „istraživanja nastavnika“ u Velikoj Britaniji i Americi. Koncept akcionog istraživanja sadrži sledeće elemente: istraživanje u realnoj situaciji, menjanje prakse, način saznavanja te prakse i učešće pojedinaca u socijalnoj situaciji u svim njenim fazama. PON sadrži akciju i refleksiju te akcije. U profesionalnom obrazovanju nastavnika na inicijalnom nivou, akcioni koncept ima mesto kako u osposobljavanju budućih nastavnika za organizovanje i učešće u akcionim istraživanjima tako i u neposrednom radu sa studentima, gde se kombinuje akcija učesnika (studenata) i refleksija te akcije od strane njenih učesnika. Mogućnost ovakvog pristupa nude metodike, naročito hospitovanje kao način učenja o akciji i refleksiji. Na ovaj način omogućava se učenje u praktičnom kontekstu škole jer priroda znanja kojom studenti treba da ovladaju, u okviru metodika, zahteva učenje u praktičnom kontekstu. Kroz neposredno iskustvo u nastavnoj situaciji budući nastavnici razvijaju profesionalne kompetencije. Pod neposrednim iskustvom podrazumevamo sve spirale ciklusa u akcionom istraživanju: planiranje (organizovanje procesa nastave/učenja, planiranje i dizajniranje nastavne situacije), delanje (hospitovanje), posmatranje (sistematsko praćenje i posmatranje sopstvenih časova i časova drugih studenata) i reflektovanje (kritička konstruktivna analiza akcije, interpretacija prikupljenih podataka posmatranja čiji je deo evaluacija i samoevaluacija koje daju osnovu za korekciju plana i nove akcije).

Različite tradicije obrazovanja i njihovi koncepti (obrazovanje, obuka i PON) kao i teorijska razmatranja tih koncepata omogućavaju nam izdvajanje relevantnih obeležja kvalitetnog obrazovanja nastavnika na inicijalnom nivou kao i poređenje naše prakse obrazovanja nastavnika na inicijalnom nivou sa razmatranim konceptima.

LITERATURA

Bronfenbrener, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Elliot, J. (1991): „Competenecy-based training and education of professions – is a happy marriage possible?“, in: *Action research for educational change*, Open University Press – Milton Keynes, Philadelphia, p. 118–135.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001): *Aktivno učenje 2*, priručnik, UNICEF i Institut za psihologiju, Beograd.

Kundačina, M. (2008): „Akreditovani programi kao oblik stručnog usavršavanja nastavnika“, *Zbornik radova* „Obazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli“, Učiteljski fakultet, Užice, str. 93–106.

Marinković, S., Pešikan, A., Ivić, I., Antić, S. (2003): „Model obrazovanja budućih učitelja u svetlosti programa Aktivno učenje“, *Zbornik radova* „Obrazovanje i usavršavanje učitelja“, Učiteljski fakultet, Užice.

Marinković, S. (2010): *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*, Učiteljski fakultet, Užice.

Nikolić, R. (2008): „Usavršavanje nastavnika unutar škole“, *Zbornik radova* „Obazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli“, Učiteljski fakultet, Užice, str. 107–120.

Nikolić, R., Marinković, S. (2010): „Selekcija kandidata kao uslov kvalitetne pripremljenosti učitelja za pedagoški rad“, *Naša škola*, 1–2, Banja Luka, str. 11–22.

Pešić, M. i saradnici (1998): *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.

Suzić, N. (2008): „Model doživotnog usavršavanja i napredovana nastavnika“, *Zbornik radova* „Obazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli“, Učiteljski fakultet, Užice, str. 43–58.

Torres, Rosa Maria (2000): „From Agents of Reform to Subject of Change: The Teaching Crossroads in Latin America“, *Prospects*, vol. XXX, No. 2, 255–273.

Živković-Vujisić, N., Radovanović, I. (2003): „Koncepcijska pitanja profesionalnog obrazovanja učitelja“, *Zbornik radova* „Obazovanje i usavršavanje učitelja“, Učiteljski fakultet, Užice.

Проф. Д-р СНЕЖАНА МАРИНКОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – МЕЖДУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ СПЕЦИАЛИСТОВ И ПОРЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В настоящей работе рассматриваются вопросы образования преподавателей сегодня, развитие концепции профессии преподавателя, начиная с совершенствования специалистов - преподавателей до профессионального образования преподавателей которые базируются на трёх концептах: на конструктивическом (где подчёркивается учение и активность ученика в ситуации в обучении), на концепте рефлективного практика (преподаватели могут на основании своего критического анализа своей практики изменить и формулировать педагогические теории) и на концепте непосредственного исследования (исследование практика в реальной ситуации через изменение практики и этим образом узнавание этой практики).

Ключевые слова: *преподаватель, профессиональное образование преподавателей, образование специалистов- преподавателей, рефлексивный практик, непосредственное исследование.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.12
Прегледни чланак
стр. 95–104

Проф. др Радмила Николић, Учитељски факултет у Ужицу

ПЕДАГОШКО-ДИДАКТИЧКО И МЕТОДИЧКО ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА НА УНИВЕРЗИТЕТУ ДАНАС

Апстракт: У раду се анализирају услови и могућности педагошко-дидактичког и методичког оспособљавања наставника на универзитету код нас из угла савремених потреба и компетенција наставника на основу акредитованих студијских планова и програма који треба да су уважили савремене тенденције и захтеве у образовању наставника за савремену школу. Образовање наставника на факултетима се посматра као сегмент кохерентног система професионалног развоја наставника (поред осталих, на које се указује у раду). Анализе, мада непотпуне са одређеним методолошким недостацима, указују да су још увек у припремању наставника (ако се изузму учитељи) присутне старе традиционалне парадигме, што ће за последицу још дуго имати неквалитетно образовање односно нефункционална знања која се стичу на свим нивоима образовања, са ширим последицама по друштво и његов развој.

Кључне речи: *педагошко-дидактичко и методичко образовање, наставници, наставнички факултети, оспособљавање, компетенције.*

Припремање наставника за наставнички позив, одувек је заокупљало пажњу не само оних који се тим припремањем професионално баве него и друштва у целини које је одговорно за васпитање младих генерација. Захтеви који се постављају пред наставника савремене школе, све су бројнији и сложенији настали као последица брзих промена у свим сегментима друштва и потреба да образовање прати и иницира те промене. Иако је наставник са својим улогама носилац промена и реформи школе, бројне реформе биле су неуспеле и због инертности и спорости прихватања промена од стране наставника.

Данас се у „широком фронту“ води акција, не само код нас него и у свету, да се до развоја компетенција наставника дође организованим, систематским и функционалним повезивањем иницијалног образовања, стручног усавршавања и даљег самосталног образовања током радног века па и касније. Посебна пажња се поклања иницијалном образовању, које се временом обогаћивало садржајима, продужавало трајање и подизало на виши ниво. Данас су поред наставничких факултета и учитељске студије подигнуте на универзи-

тетски ниво (основне академске, дипломске а недавно и докторске студије). Учитељски факултети у Ужицу, Београду и Врању недавно су акредитовали докторске студије из методике разредне наставе, чиме су се приближили пракси припремања овог кадра у низу земаља Европе и света. И учитељи са завршеним степеном доктората наука, моћи ће да самостално проучавају и истражују проблеме у области основношколске дидактике и методике и да приступе решавању проблема наставне праксе, заснованих на научном проучавању и критичкој анализи добијених резултата и тиме дају значајан допринос развоју методике наука и дисеминацији научних сазнања и достигнућа из ове области.

Несумњиво су задњих деценија учињени значајни напори да се пронађе модел образовања наставника који ће на адекватан начин припремати кадрове за школу будућности. Иако се данас приговара бројним решењима преузиманим у том циљу, неки помаци су учињени а и ефекти нису изостали. Не треба да нас обесхрабрују слаби резултати TIMS-a и PISA тестова, они су само опомена да се не застане у хватању корака са развијеним светом. И они такмичари са светских олимпијада математичара и сл. су из овог система образовања, што говори да није све тако лоше како сами о себи често мислимо.

Бити данас наставник значи бити добар стручњак у својој области, предметном подручју, значи знати и умети посредовати то знање ученицима, што истовремено подразумева бројна дидактичко-методичка знања, способности и умења. То истовремено значи бити оспособљен за сложене задатке у организацији процеса учења у настави за различите категорије ученика, за „просечне“ али и за даровите и за ученике са тешкоћама и сметњама у развоју, за подстицање креативности, стваралаштва, истраживачког рада, за примену образовне технологије, за квалитетну евалуацију, праћење и оцењивање засновано на исходима, оспособљавање за квалитетну наставу, за сарадњу са родитељима, локалном заједницом и др...

Развој овако бројних улога и способности захтева богате и садржајне студијске програме и програме стручног усавршавања али и друге битне предуслове као што су селекција кандидата и сл.

Учитељски факултети без сумње у основи обезбеђују услове за припремање учитељског кадра у погледу педагошког и дидактичко-методичког оспособљавања за рад у савременој школи. То не значи да студијске програме у целини и у овом сегменту не треба даље усавршавати.

Са извесним недостацима и неадекватној дидактичко-методичкој припремљености будућих наставника још увек наставнички факултети, који и упркос променама у оквиру Болоњског процеса, нису у довољној мери обезбедили ово образовање, нису довољно заступили те садржаје у студијским програмима, нису их функционално повезали а и сами садржаји тих програма нису довољни да припреме наставника за бројне улоге.

Познато је да се данас стручно усавршавање наставника одвија кроз акредитоване програме и да наставници сами бирају садржаје како би прописану обавезу одређеног броја сати усавршавања испунили. Досадашња пракса, а на то су указале и неке анализе (Пешикан и сар. 2010, Маринковић 2010, Кундачина 2008), показала је да наставници нису бирали приоритетне програме и области, већ су критеријуми били другачији, тако да одабрани садржаји нису доприносили развоју потребних компетенција. У значајном броју реализатори програма нису били довољно стручни и компетентни за одређене области. На овом плану предстоје значајне промене и усавршавање програма, садржаја и начина на које се реализују. Само функционално и корисно знање, умења и вештине за педагошки рад могу код наставника развити мотивацију за перманентним образовањем.

Ништа мање нису значајни проблеми припремања за рад – добијање лиценце и сам испит за лиценцу. Све мањкавости, од организације преко програма до самог испита за лиценцу, произилазе из нелогичности, да они који не припремају наставнички кадар управо се баве припремањем тог кадра за непосредан рад, односно „додељују лиценцу“.

Све поменуто умањује квалитет образовања и стручног усавршавања наставника. Јасно је да је питање квалитета образовања и стручног усавршавања исто толико значајно колико и само образовање и усавршавање. Оно мора да се ослања на четири кључне компоненте: планирање, спровођење, проверу и побољшање и унапређивање. Квалитет тог процеса условљен је квалитетом сваког од четири сегмента.

Крај 20. и почетак 21. века означени су као време у коме се контекст образовања брзо мења због чега су промене и реформе образовања сталан процес. На наставника се гледа као на главни фактор од кога зависе промене у образовању, односно који је одговоран за квалитет образовања. Због тога и потребе за променама и реформисањем образовања наставника и њиховог даљег професионалног развоја, произилазе из потребе за побољшањем квалитета школског, институционалног образовања. Само висококвалитетно образовани наставници могу довести до висококвалитетног образовања, а оно до просперитета друштва у целини.

Имајући у виду да је професионални развој наставника динамичан и трајан процес, реформа образовања наставника обухватила је не само иницијално образовање и припремање наставника у формалном систему него и све фазе и видове његовог даљег професионалног развоја од непосредног увођења у рад кроз добијање лиценце, стручно усавршавање уз рад и даље самостално усавршавање. Образовање и усавршавање наставника за педагошки рад схвата се као континуиран процес који се не завршава формалним образовањем већ оно представља саставни део функционално повезаних компоненти професионалног раз-

воја и усавршавања, и даљег самосталног образовања (до сада је иницијално образовање било строго одвојено од професионалног усавршавања).

У извештају OECD-а „Обавезно школовање у свету који се мења“ (Compulsory Schooling in a Changing World) из 1983. године истиче се између осталог да ће наставници у будућности бити изложени све већем притиску да диверсификују своје функције, да модификују своје стилове наставе, да се изборе с новим захтевима курикулума и да елиминишу нешто од своје давно установљене аутономије (према: Школа и квалитет, 1998: 106). Зато садржаји иницијалног образовања наставника и њиховог оспособљавања, треба да буду довољно функционални, обимни и флексибилни како би могли брзо и ефикасно да реагују на промене. Једнако значајно и потребно је обезбедити шире и боље могућности за даљи професионални развој стручним усавршавањем, које ће запосленим наставницима омогућити да одрже корак и да се прилагоде новим захтевима који се пред њих постављају.

Данас се говори о образовању наставника заснованом на компетенцијама које представља одговор и критику на раније програме образовања наставника који су били више „теоретски“ и које су наставници сматрали превише удаљеним од праксе, од учионице и ирелевантним за потребе будућих наставника, што са друге стране не значи да треба ићи у другу крајност па образовање наставника свести на оспособљавање и усмерити га само на вештине и технике односно свести га на инструкције. Ово се односи не само на иницијално образовање него и стручно усавршавање уз рад, јер се често потпуно занемарују научна теоријска сазнања и све своди на тзв. „техницизам“.

Такође сматра се превазиђеним концепт образовања наставника по коме је требало „опремити“ будуће наставнике оним компетенцијама које се сматрају неопходним за обављање задатака наставничке професије током целог радног века и истовремено развити способности решавања проблема које су потребне за „ношење“ са задацима наставе и наставничке професије, који се брзо мењају.

Превазилази се и тзв. „руксак филозофија“ као статична концепција образовања наставника која наглашава важност иницијалног образовања наставника али истовремено не уважава потребу за трајним професионалним развојем уз рад и даље самостално образовање као што не посвећује пажњу стварању системских веза између образовања наставника, развоја система образовања а нарочито школе и истраживања у образовању.

Још увек се у систему образовања наставника, нарочито оних који се припремају за рад у средњој школи и предметној настави основне школе, осећа утицај традиције „академског образовања“ чија је суштина у наглашавању превасходне важности научног знања у академским предметима, дисциплинама за наставу и наставничку професију. Ова концепција подразумева да су, познавање научних структура, садржаја и методологије одређених академских

дисциплина, компетенције (општа способност и решавање проблема) и ставови усвојени током процеса усвајања знања довољни за оспособљавање наставника за компетентно обављање задатака образовања и извођења наставе. Они који су подржавали у прошлости ову концепцију, често су се позивали на Хумболтов принцип „Bilding durch Wissens haft“ (образовање или ерудиција кроз бављење науком) или познатији као концепт „либералне едукације“.

„Академска традиција“ само делимично признаје важност педагошке теорије, методологије и наставне праксе. Научно изучавање мањег броја академских дисциплина чини највећи проценат програма (чак до 80%), а стручним предметима у практичној обуци припада мањи део. Будући наставници специјализују се у малом броју академских дисциплина (најчешће у једној), а да при томе у садржај иницијалног образовања нису уврштени основни задаци наставника и наставничке професије („стварању јаке средине за учење“ и подршка ученицима у учењу и др.).

Како изгледа организација образовања по овако усвојеном моделу и концепцији? То је „консекутивни модел“ образовања наставника, који је био присутан углавном на универзитетима, где се прво изучавају одређене академске дисциплине на научном теоријском нивоу, након чега се уводе стручни предмети а онда на крају кратка пракса у школи. Овакав концепт програма у основи има погрешно разумевање односа између теорије и праксе, јер се прво учи теорија која ће се касније примењивати. Дугорочније посматрано овакви модели образовања наставника раздвајали су садржаје од метода, односно познавање предмета од знања како се подучава, од педагошког знања како се најцелисходније посредује знање у процесу наставе.

Занемаривање реалне наставне праксе као најзначајнијег извора учења истовремено је и занемаривање учења кроз рад и промишљање ауторефлексијом и систематизацијом властите педагошке праксе као најбољег средства за професионални развој.

Програми образовања наставника углавном су се заснивали на трансмисионом моделу у коме је суштина наставе у преношењу информација а учење као њихово пасивно усвајање, чиме је тај модел суштински контрадикторан савременим схватањима процеса наставе и учења оличеног у „конструктивистичкој парадигми“ која захтева од наставника да у процесу учења изазива активност ученика, да не преноси готова знања, него да организацијом и осмишљавањем тако обликује наставне ситуације које ће кроз активности ученика довести их до конструкције нових знања. То нужно подразумева развијање критичког мишљења, креативности и сл. Организација наставе на овом нивоу подразумева бројне и сложене компетенције наставника, које може развити само у систему образовања и припремања за позив који је на тај начин организован, ако су будући наставници то искусили током властитог образовања и обуке.

Сви су сагласни да компетенције наставника представљају суштински предуслов за квалитетно образовање којем се нужно мора додати залагање наставника. Ефикасно школовање на свим нивоима зависи управо од тога колико су високе квалификације и мотивација наставног кадра, због чега стратегија образовања наставника треба да буде усмерена на неколико кључних елемената: потпунија и оштрија селекција кадрова, ефикаснија припрема наставника током иницијалног образовања, организовање континуиране стручне праксе током иницијалног образовања и предузимање одговарајућих мера за подизање мотивације наставника.

Иако увелико говоримо о квалитету образовања, данас се још увек сусрећемо са проблемом непостојања јасне концепције квалитета који се очекује од доброг наставника као и концепцијом о квалитетној и позитивној селекцији кандидата за наставнички позив. О селекцији кадрова за наставнички позив доста је писано, а бројна су и новија истраживања код нас о овом проблему (Николић, Р. 2010, Брковић, Бјекић, Златић 2006). Наглашавана је потреба уважавања не само академских квалификација него и позитивних ставова и личних особина. Позната је чињеница да се настава успешно одвија првенствено захваљујући личним карактеристикама наставника, не само академским квалификацијама. О непотпуности и неадекватности селекције за наставнички позив говоре чињенице да се на наставничке факултете, па и учитељске, уписују свршени средњошколци средњих школа у четворогодишњем трајању без обзира да ли се ради о гимназијама или стручним школама, чији програми немају у потребној мери довољно општеобразовних садржаја, на пријемним испитима се проверавају само знања а ређе неке специфичне способности а потпуно се занемарују својства и особине личности кандидата (како се то ради у свету), што је од велике важности. Ово је тим пре значајно што су нека истраживања код нас (Вучковић, В. 2000) показала, да неке особине личности као вредносни систем студената будућих учитеља/наставника не би требало да буду њихова основна обележја (неуротичност, хедонизам, агресивност и др.).

Анализирали смо студијске планове и програме неколико факултета Универзитета у Србији који између осталог припремају кадрове са наставничким/професорским звањима (Природно-математички и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Природно-математички факултет у Новом Саду, Филолошки факултет у Београду).

Дипломирани биолог – мастер (Крагујевац ПМФ у систему студија 3+2) у току студија током четири семестра, изучава кроз модуле следеће предмете: Педагогију, Психологију, Развојну психологију, Методику наставе, Андрагогију, у фонду од 30 часова у једном семестру осим Методике наставе биологије са по 60 часова у два семестра. Предвиђа се и школска пракса континуирано током године. И обим и садржај, могло би се закључити, чине солидну претпоставку за адекватну припрему наставника за педагошки рад. Међутим, нелогично је да се изучава методика без дидактике, да се ме-

тодика изучава пре педагогије и било које психологије. Школска пракса је на крају, након изучавања ових садржаја, што говори о недовољној функционалној повезаности ових садржаја и у оквиру теоријских предмета и њиховој неповезаности са праксом.

Мало другачије је конципиран програм односно модул хемичар – наставник хемије, али само у погледу изучавања методике наставе хемије, која се у већем фонду часова (2+2) изучава кроз три семестра. На дипломским студијама – мастер, професор хемије, упознаће се са Методиком наставе хемије у раду са даровитим ученицима и Савременим облицима наставе хемије.

Нешто је другачија ситуација са овом групом предмета на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Као пример узимамо студијски програм Српски језик и књижевност. У току четворогодишњих студија упознаће се само са два предмета из ове групе Педагогија у трећој години и Методика српског језика и књижевности у четвртој години. Садржај програма педагогије не може да буде и основа и суштина и специфика за потпуно дидактичко-методичко образовање, а садржај Методике, како стоји у програму, садржан је у једној реченици „Упућивање у основе методологије рада на пољу језика и књижевности приликом преношења знања различитим узрасним нивоима“. Коментар је сувишан. На групи за енглески језик и књижевност поред Педагогије, студијски план и програм предвиђа Методику наставе енглеског језика и књижевности, Педагошка истраживања у настави, Тестирање и евалуација. Оно што се из садржаја програма може закључити јесте такође неповезаност између ове групе предмета, сваки постоји за себе, нема увода у методику већ је све садржано у Педагогији која садржи само основне појмове педагогије и дидактике.

На групи за српски језик и књижевност на Филолошком факултету у Београду ситуација је још лошија. Само се изучава Развојна и Педагошка психологија у другој години студија у по једном семестру, а у трећој Увод у методику наставе и Методика наставе српског језика и Методика наставе књижевности. Предвиђена је методичка пракса у последњем семестру.

Охрабрују програми за припремање наставника на Филозофском факултету у Новом Саду. Нпр. Студијски програм за образовни профил дипломирани хемичар – професор хемије садржи четрнаест предмета из групе педагогија-дидактика-методика, из групе обавезних и изборних предмета. Понуда изборних предмета је врло богата. Поред Дидактике, изучава се Методика наставе хемије кроз три семестра, затим Методика наставе хемије у раду са даровитим ученицима, Методологија научног рада, Педагогија, Психологија, Развојна и педагошка психологија, Школски огледи и експерименти у настави хемије, Педагошка истраживања у настави хемије и Пракса. Из садржаја предмета се види да су прилично примерени профилу и нивоу студија.

Анализа само садржаја програма, без начина на који се реализују, као и сагледавање ефеката, не даје праву слику о томе да ли су адекватни и функционални у оспособљавању наставника. На овај начин је тешко рећи и да ли доприносе развоју потребних компетенција. Оно што може указати на неке проблеме јесте заступљеност предмета дидактичко-методичке садржине, њихов распоред, след у изучавању, дужина изучавања, и повезаност тих садржаја у целину. Уз то уочава се разноликост у њиховој заступљености и садржају на појединим факултетима.

Без обзира што су анализирани програми акредитовани, а то значи да треба да задовољавају стандарде произашле из стратегија промена образовања, још увек се осећа утицај традиционалних парадигми у припремању наставника о којима је било реч.

Генерално гледано образовању наставника на универзитетима код нас мора се посветити већа пажња, да се без обзира о ком се профилу ради, базира на истим дидактичко-методичким основама у потребној мери. Односно, кључ за решавање тих проблема јесте дефинисање стандарда квалитета наставника а у вези са тим и одговарајућих садржаја који ће уз одговарајуће процесе довести до планираних исхода.

На плану целовитог професионалног развоја треба даље трагати за моделима осталих сегмената припремања за непосредан рад, стручно усавршавање уз рад и даље самостално образовање.

ЛИТЕРАТУРА

Brković, A., Bjekić, D., Zlatić, L. (2006): *Psihološki profil budućih nastavnika*, u: Zbornik radova sa Konferencije, „Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji", Tehnički fakultet, Čačak.

Marinković, S. (2010): *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*, Učiteljski fakultet, Užice.

Torres, R. M. (1996): Bez reforme obrazovanja nastavnika neće biti reforme obrazovanja, *Prospects*, vol. XXVI, no 3.

Вучковић, В. (2000): *Детерминанте образовних постигнућа студената учитељских факултета*, Учитељски факултет, Јагодина.

Кундачина, М. (2008): *Акредитовани програми као облик стручног усавршавања наставника*, Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем „Образовање и усавршавање наставника – облици и модели“, Учитељски факултет, Ужице.

Николић, Р. (2003): *Неки чиниоци који детерминишу избор учитељског позива*, Зборник радова са Научног скупа са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“, Учитељски факултет, Ужице.

Николић, Р. (2006): *Професионализација позива наставника*, Педагошка стварност, 1-2, Нови Сад.

Николић, Р. (2007): *Савремене улоге и компетенције наставника*, Иновације у настави, 1, vol. 21, Београд.

Николић, Р. (2008): Усавршавање наставника унутар школе, *Зборник радова* са научног скупа са међународним учешћем „Образовање и усавршавање наставника – облици и модели“, Учитељски факултет, Ужице.

Николић, Р., Маринковић, С. (2010): *Селекција кандидата као услов квалитетне припремљености учитеља за педагошки рад*, Зборник радова са Првог конгреса педагога Републике Српске, Јахорина 2009, Наша школа, 1-2, том II, Бањалука.

Николић, Р.: *New paradigm of training future teachers for practical work*, Didactica Slovenica – pedagoska obzorja, 2008.

Пешикан, А., Антић, С., Маринковић, С. (2010): Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: између прокламованог и скривеног модела, Настава и васпитање, 2, год. LIX, Београд.

Стаматовић, Ј. (2006): Програми и облици стручног усавршавања наставника, Институт за андрагогију и педагогију Филозофског факултета у Београду.

Школе и квалитет (1998): Библиотека „Образовање и квалитет“, књига 1, Завод за уџбенике и наставна средства Београд и Институт за предузетништво МСП БК Београд и Технички факултет „Михајло Пупин“ Зрењанин.

Проф. Д-р РАДМИЛА НИКОЛИЧ, Учительский факультет в Ужице

ПЕДАГОГИЧЕСКО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ СЕГОДНЯ

Резюме

В настоящей работе анализируются условия и возможности педагогическо-дидактической и методической подготовки преподавателей в наших университетах с точки зрения современных потребностей и компетенций преподавателей на основании действующих планов и программ учебы, которые должны были принять современные тенденции и требования в образовании преподавателей для современной школы. Образование преподавателей на факультетах рассматривается как сегмент связанной системы профессионального развития преподавателей (кроме остальных, на которые указывается в работе). Анализы, хотя неполные и с определенными методологическими нехватками, показывают, что все еще в подготовке преподавателей (за исключением учителей) присутствуют старые традиционные образцы, последствием которых еще долго будет являться некачественное образование и нефункциональные знания, приобретаемые на всех уровнях образования, с широкими последствиями для общества и его развития.

Ключевые слова: *педагогическо-дидактическое и методическое образование, преподаватели, преподавательские факультеты, подготовка, компетенции.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13/14
Оригинални научни рад
стр. 105–116

Проф. др Миленко Кундачина, Учитељски факултет у Ужицу

Мр Јелена Стаматовић, Учитељски факултет у Ужицу

ПОТРЕБЕ НАСТАВНИКА ЗА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИМ ОБРАЗОВАЊЕМ У АКРЕДИТОВАНИМ ПРОГРАМИМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Апстракт: Садржаји и форме реализације програма стручног усавршавања условљени су потребама наставника. Акредитовани програми представљају форму усавршавања са садржајима из различитих области. Рад садржи мишљење и ставове васпитача предшколских установа и наставника основних и средњих школа о потребама усавршавања путем акредитованих програма. Емпиријско истраживање је изведено на узорку од 786 испитаника (васпитача и наставника) у пет округа Републике Србије (Златиборски, Колубарски, Мачвански, Моравички и Рашки). Резултати истраживања се односе на преглед потреба у професионалном развоју са акцентом на дидактичко-методичке садржаје, мишљење и ставове наставника о квалитету реализације и могућим променама у усавршавању путем акредитованих програма.

Кључне речи: *потребе наставника за усавршавањем, акредитовани програми, стручно усавршавање.*

1. УВОД У ПРОБЛЕМ

Питање квалитета стручног усавршавања наставника често се везује за програме, облике реализације и њихове ефекте. Сваки организован и систематски рад условљен је претходним планирањем и одређивањем перспективе планираних активности. Систем планирања и програмирања стручног усавршавања наставника чини основне поставке овог процеса.

Утврђивање програма усавршавања има посебан значај. Покушаји дефинисања програма усавршавања су различити, али се као заједничка одлика наводи комплексност и елементи који га чине. Одлике доброг програма се односе на квалитет знања која се нуде и њихову применљивост, као и уважавање предзнања полазника, затим да омогућавају стручно напредовање наставника и отварају перспективе даљег усавршавања и самообразовања. Програмирање мора да садржи одговоре на основна питања која се тичу *тематске основе*,

односно избора садржаја на коме ће се радити и који ће бити презентован, *сврхе или циља* програма, зашто се тај програм реализује или шта се њиме постиже, на који ће се начин радити, која ће *форма реализације* бити заступљена, коме је програм намењен или *циљна група* и очекивани ефекти. Операционализација ових питања представља основне елементе програма.

Када се говори о одређивању циљева програма, требало би да су они усмерени на одређивање праваца реализације који ће тако допринети ширењу знања, умења, вештина и компетенција наставника. У покушају спецификације циљева на најопштијем нивоу, могу се издвојити циљеви учења који су усмерени на усвајање и проширивање знања, циљеви стицања умења и вештина и циљеви подршке и мотивације.

Један од елемената програма усавршавања наставника који одређује квалитет самог програма је његова тематска структура, односно садржај. Функционалан избор и диференцијација садржаја који су усклађени са постављеним циљевима чине тај програм применљивим и сврсисходним. Избор садржаја, односно критеријуми за избор, условљени су различитим захтевима. Савремени токови у науци, нова достигнућа и знања у одређеним областима намећу потребу за овладавањем новинама. Избор садржаја одређују и начела која се односе на ефикасност садржаја који нуди програм усавршавања и његова актуелност у датом тренутку. Практична применљивост треба да омогући да садржаје који се нуде наставник може да усвоји и практично примени у свом раду. Континуираност садржаја отвара могућност учесницима да надограђују и проширују садржаје кроз нове програме или самостално. Промене у друштву које утичу на промене у образовном систему, као што су реформски процеси, носе одређене теме или садржаје који су обавезни да би се промене реализовале. Такође се уочава да потребе оних који реализују образовно-васпитни процес морају утицати донекле на избор садржаја усавршавања. Усклађеност објективних и субјективних потреба јесте услов који обезбеђује реалност у потребама за програмима и садржајима усавршавања.

Стручне потребе у образовању и усавршавању односе се на стицање професионалних и стручних квалификација, на потребе обнављања знања, како би се пратиле промене и превазишла постојећа знања (Савићевић 1989). Потреба за стручним усавршавањем наставника може се објаснити као тежња да се превазиђу недостаци или празнине одређеног квалитета знања или компетенција и потреба саморазвоја, односно стварање потреба и самопревазилажење у њиховом задовољењу.

Утврђивање потреба је сложен процес који подразумева идентификацију стања, одређивање пожељног стања, утврђивање активности које би требало да воде до планираних промена и упоређивање са утврђеним стањем. Тај процес захтева не само субјективне критеријуме, већ и потребе као реално стање које су други нормирали и дефинисали.

Пејић се бавио испитивањем потреба учитеља за допунским образовањем и усавршавањем (Пејић 2003). Резултати су показали да постоји заинтересованост учитеља за усавршавањем и то из различитих области. Садржаји које су учитељи најчешће наводили, који су заузимали први ранг, односили су се на конкретан наставни рад, односно савремене методе рада, другу ранг позицију су заузимали садржаји који се односе на рад са ученицима који имају изражене сметње у развоју и учењу. Ниже исказани рангови односили су се на садржаје везане за рад учитеља у слободним активностима.

Стаматовић се бавила испитивањем потреба наставника основних школа за садржајима усавршавања (Стаматовић 2006). Истраживање је показало да је доминантно интересовање за садржајима из области васпитног рада наставника, потом дидактичко-методички садржаји, затим садржајима из области психологије и развоја ученика и садржаји везани за вредновање образовно-васпитног рада. Потребе наставника су једним делом биле условљене реформским процесима у том периоду.

Кундачина је у свом емпиријском истраживању изнео резултате процене задовољења потреба, жеља и интересовања наставника разредне наставе понуђеним избором акредитованих програма (Кундачина 2008). Већина наставника су задовољни или углавном задовољни аспектима реализације акредитованих програма и сматрају да ти програми доприносе унапређењу васпитно-образовне праксе као и проширењу теоријских сазнања.

Организације и спровођења стручног усавршавања наставника врши се и путем акредитованих програма који се у Републици Србији реализује већ девету годину. Овакав начин стручног усавршавања је законски утемељен.[1] Програми су мултидисциплинарни, а садржаји су из различитих области. Заступљеност области се мења, а критеријуми до сада нису у потпуности утемељени на реалном испитивању потреба за програмима и садржајима усавршавања. Због тога се намеће потреба континуиране анализе и емпиријских истраживања из ове области.

2. МЕТОДА

Стручно усавршавање наставника је веома широко поље које пружа могућност истраживања са различитих аспеката. Међутим, још увек се наука недовољно бави овом проблематиком. С обзиром да је стручно усавршавање запослених у образовању путем акредитованих програма заступљено већ девет

[1] *Закон о основама система образовања и васпитања* (2009), *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2004), каталози за стручно усавршавање наставника.

година у Републици Србији, јавља се потреба преиспитивања стања и квалитета у тој области. Истраживачки проблем од кога се пошло у истраживању односи се на стање актуелног садржаја у акредитованим програмима и мишљење запослених у образовању о потребама и могућим променама у усавршавању путем акредитованих програма. За циљ истраживања постављено је *утврђивање потреба наставника за дидактичко-методичким садржајима у акредитованим програмима стручног усавршавања ради унапређивања система професионалног развоја наставника.*

Задаци истраживања су се односили на:

(1) Утврђивање заступљености дидактичко-методичких садржаја у акредитованим програмима стручног усавршавања;

(2) Утврђивање мишљења васпитача, наставника основних и средњих школа о потребама за стручним усавршавањем из дидактичко-методичке области;

(3) Сагледавање процена васпитача и наставника основних и средњих школа о карактеристикама програма стручног усавршавања;

(4) Утврђивање мишљења васпитача и наставника основних и средњих школа о примени знања и вештина стечених стручним усавршавањем.

У теоријском приступу проучавања и истраживања назначеног проблема коришћена је метода теоријске анализе, а емпиријско-неексперименталном методом дошло се до чињеничних показатеља о садржајима и реализацији акредитованих програма. Од инструмената истраживања коришћен је анкетни упитник намењен запосленима у образовању ради испитивања њиховог мишљења о проблему који је предмет истраживања. Први део анкетног упитника састоји се од питања која се односе на независне варијабле истраживања: васпитно-образовна установа, радно искуство и радно место у установи, а други део упитника састављен је од питања која испитују мишљење васпитача и наставника основних и средњих школа, што представља зависну варијаблу. Анкетни упитник је био анониман. За утврђивање заступљености садржаја програма коришћена је метода анализе садржаја каталога стручног усавршавања запослених у образовању. Јединицу анализе чинили су називи и садржаји програма стручног усавршавања. Истраживање је спроведено на узорку који је изабран из популације васпитача и наставника запослених школске 2009/2010. године у предшколским установама, основним и средњим школама у пет округа Републике Србије (Златиборски, Колубарски, Мачвански, Моравички и Рашки). Узорак је чинило 786 испитаника, а према структури 107 или 13,61% васпитача, 507 или 64,50% наставника основне школе и 172 или 21,88% наставника средње школе. Узорак је систематски, а критеријум избора је било почетно слово презимена које је одређено случајним избором А, К, М, С.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Дидактичко-методички садржаји у акредитованим програмима

Понуда програма путем каталога стручног усавршавања заступљена је већ више година. Програми се у каталозима разликују по садржају, карактеру, времену трајања, обавезности, облицима реализације и другим специфичностима. Неки од програма су мултидисциплинарни, садрже више различитих циљева и намењени су разноврсним циљним групама.

Први истраживачки задатак односио се на анализирање садржаја акредитованих програма усавршавања. Анализа је урађена у три каталога стручног усавршавања (2007/08, 2008/09. и 2009/10. школска година). Пошло се од наслова програма и тема које су наведене у каталозима. Могло се уочити да у многим програмима наслови нису усаглашени са понуђеним темама, а теме нису прецизно одређене, већ се наводе као циљеви програма или садржаји научних дисциплина. То је била отежавајућа околност у класификацији садржаја програма који се односе на дидактичко-методичку област. У области наставних предмета већином су заступљени програми који се баве садржајима, а веома је мало оних програма који се односе на дидактичко-методичка питања. Незнатно је повећан број ових програма у школској 2009/2010. години. Упоређујући заступљеност програма дидактичко-методичких садржаја за наставнике основних и средњих школа, уочава се да су присутнији програми за наставнике основних школа у односу на средњошколске наставнике. Ако се узме у обзир да је у средњим школама већи број наставника који своје педагошко-психолошко образовање нису стекли на наставничким факултетима, онда је реална потреба да програми који нуде дидактичко-методичке садржаје имају приоритет у понуди каталога стручног усавршавања. Већа заступљеност ових програма је присутна за циљну групу васпитача предшколских установа.

Издвојена је и категорија која упућује на програме који се баве општим питањима наставе јер је тако категорисана област у каталогу. Међутим, увидом у понуђене теме ових програма може се констатовати да многе од њих не одговарају питањима наставе. Заступљеност ових програма такође је веома мала у односу на остале категорије програма и не уочава се тенденција пораста из године у годину (табела 1).

Табела 1. *Заступљеност дидактичко-методичких садржаја у каталозима стручног усавршавања наставника*

Методике наставних предмета (садржаји)	**Каталог 2007/08.**		**Каталог 2008/09.**		**Каталог 2009/10.**	
	Основна школа f	**Средња школа f**	**Основна школа f**	**Средња школа f**	**Основна школа f**	**Средња школа f**
Српски језик	6	3	8	2	10	4
Страни језици	9	7	3	3	9	8
Друштвене науке	1	1	2	3	5	5
Математика и информатика	9	5	18	12	21	14
Природне науке	4	6	8	5	17	13
Стручни предмети у средњим стручним школама	–	1	–	3	–	15
Уметност (музичка и ликовна култура)	2	2	4	3	13	7
Физичко васпитање	1	1	1	1	3	1
Укупно	**32**	**26**	**45**	**32**	**78**	**67**
Општа питања наставе	15	10	19	9	36	25
Укупно	**47 14.64%**	**36 11.21%**	**64 13.75%**	**41 8.81%**	**114 17.21%**	**92 13.89%**
Садржаји програма	Предшколске установе		Предшколске установе		Предшколске установе	
Дидактичко-методички садржаји	**7 36.84%**		**10 43.48%**		**25 44.64%**	

У каталозима не постоји посебно издвојена категорија програма дидактичко-методичког садржаја, иако би такви програми требало да буду заступљенији. С обзиром да у школама раде наставници са различитим стручним образовањем, потреба за оваквим садржајима је реална.

3.2. Мишљење васпитача и наставника о потребама за стручним усавршавањем из дидактичко-методичке области

Испитивањем мишљења три групе испитаника (васпитачи, наставници основних и средњих школа), дошли смо до резултата који потврђују полазну

хипотезу да су високо процењене потребе за садржајима усавршавања из дидактичко-методичке области.

Показало се да је највише испитаника проценило као највећу потребу садржаје који се односе на мотивацију ученика за учење (60,1%), затим садржаји о методама успешног учења (55,5%), садржаји о методама ефикасне наставе (53,4%), садржаји о раду са даровитим ученицима (51,3%), ужестручни садржаји (45%), садржаји из области педагошке комуникације (43,3%), садржаји из области проверавања и оцењивања ученика (41,4%), садржаји који се односе на рад са неуспешним ученицима (39,1%) и садржаји из области образовне технологије (23,9%). С обзиром да су испитаници били из групе васпитача, наставника основних и наставника средњих школа, утврђено је, провером помоћу F теста, да постоји статистички значајна разлика између група испитаника у процени потреба за садржајима из области педагошке комуникације ($F = 2,668$; $df = 3$; $p = 0,047$, на нивоу 0,05), а потреба за садржајима о методама ефикасне наставе је на граници значајности ($F = 2,552$; $df = 3$; $p = 0,054$, на нивоу 0,05) и садржајима о методама успешног учења ($F = 4,111$; $d f = 3$ $p = 0,007$, на нивоу 0,01). Могло се и очекивати да постоје разлике међу групама испитаника у оквиру потреба за овим садржајима који се директно односе на наставни процес, а који се не реализује у предшколским установама, па васпитачи вероватно не сматрају те садржаје приоритетним потребама (табела 2).

Табела 2. *Процене наставника о потребама за усавршавањем из различитих области*

Садржаји програма стручног усавршавања	**Процена потребе за садржајем (5 - највећа потреба)**					**M**	**N**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**		
Садржаји о методама ефикасне наставе	5 0,7%	19 2,6%	88 11,8%	235 31,6%	397 53,4%	4.34	744
Садржаји образовне технологије	6 0,8%	38 5,2%	213 29,1%	300 41%	175 23,9%	3.82	732
Садржаји из области педагошке комуникације	6 0,8%	20 2,7%	123 16,6%	272 36,6%	322 43,3%	4.19	743
Садржаји о проверавању и оцењивању	9 1,2%	20 2,7%	143 19,5%	258 35,1%	304 41,4%	4.13	734
Садржаји о методама успешног учења	5 0,7%	18 2,4%	80 10,7%	230 30,7%	416 55,5%	4.38	749
Садржаји о мотивацији ученика за учење	6 0,8%	11 1,5%	72 9,6%	211 28,1%	452 60,1%	4.45	752
Ужестручни садржаји	5 0,7%	28 3,8%	114 15,3%	263 35,3%	335 45%	4.20	745
Садржаји о неуспешним ученицима	10 1,4%	34 4,6%	121 16,5%	282 38,4%	287 39,1%	4.09	734
Садржаји о раду са даровитим ученицима	6 0,8%	11 1,5%	102 13,7%	242 32,6%	381 51,3%	4.32	742

Мотив као потреба за усавршавањем може бити веома интензиван нарочито ако је условљен очекиваним исходима као што су корисност садржаја усавршавања за даљи рад, нова знања, вештине и способности, интересовања за нове садржаје. Испитивањем процене успешности остваривања појединих исхода програма усавршавања (1-најнижа успешност, 5-најуспешнији) дошло се до резултата који показују да је корисност програма за даљи рад у нивоу процене 4 и 5 проценило највише испитаника (58,9%), допринос стицању знања, вештина и способности (56,9%) и допринос повећању интересовања за реализоване садржаје (52,3%) испитаника.

3.3. Процене васпитача и наставника о карактеристикама програма стручног усавршавања

Карактеристике програма стручног усавршавања доприносе квалитету њихове реализације. Трећи задатак истраживања односио се на сазнавање шта испитаници мисле о реализацији акредитованих програма, с обзиром да су многи од њих партиципирали у претходних девет година. Процену квалитета реализације учесници углавном везују за садржај, реализаторе, форме реализовања и практичну корист од програма. Посебно је било интересантно утврдити како испитаници (васпитачи, наставници основних и наставници средњих школа) процењују наведене карактеристике програма и да ли постоји разлика између њих у процени[2] (табела 3).

Упоређујући вредности аритметичких средина за поједине групе испитаника за сваку карактеристику акредитованих програма, може се закључити да се за актуелност садржаја и применљивост стечених знања и вештина у пракси даје висока вредност карактеристике. То указује да понуђени садржај одговара потребама тренутка као и потребама самих наставника и васпитача ако га сматрају актуелним. Вредност садржаја програма, као и оствареност циљева, огледа се у могућности примене стечених знања и вештина у практичном раду, што су испитаници проценили као високо вредну карактеристику. Нешто мањи ниво процене вредности афирмације предавача, организације и валидне евалуације указује на вредност реализације програма. Сама организација усавршавања кроз програме претпоставља одређене форме презентације садржаја, место реализације, техничку подршку и материјале, а евалуација указује на начине праћења и вредновања самих програма. Континуирано праћење и вредновање процеса реализације програма и њихових ефеката могу да буду мотиви наставницима за избор понуђених програма. Процена ове карактеристике указује да је неопходно да се приступи систематском праћењу и вредновању програма као и ефеката програма у раду наставника.

[2] Процена је условно дата у виду нумеричке скале од 1 до 5, где 5 иде уз највећу вредност карактеристике, а 1 уз најмању.

Табела 3. *Процена карактеристика програма усавршавања*

Карактеристике програма стручног усавршавања	Васпитачи и наставници	N	M	F
Актуелност садржаја	Васпитачи - предшколске установе	84	4.55	5,26
	Основна школа (наставници)	494	4.15	
	Средња школа (наставници)	152	4.17	
Афирмација предавача	Предшколска установа (васпитачи)	78	4.14	4,23
	Основна школа (наставници)	482	3.79	
	Средња школа (наставници)	152	3.78	
Адекватна организација	Предшколска установа (васпитачи)	80	4.18	5,82
	Основна школа (наставници)	482	3.81	
	Средња школа (наставници)	153	3.78	
Валидна евалуација предавача	Предшколска установа (васпитачи)	79	4.19	7,58
	Основна школа (наставници)	485	3.70	
	Средња школа (наставници)	151	3.72	
Применљивост стечених знања и вештина у пракси	Предшколска установа (васпитачи)	95	4.66	9,44
	Основна школа (наставници)	493	4.09	
	Средња школа (наставници)	162	4.16	

Испитујући значајност разлика у процени наведених карактеристика програма између група испитаника (васпитачи, наставници основних и средњих школа), користећи F тест, дошло се до резултата који показују да постоје статистички значајне разлике у процени наведених карактеристика између испитаника запослених у различитим образовно-васпитним установама васпитача, наставника у основним и наставника у средњим школама, и то на нивоу значајности 0,001.

Очекивања од програма усавршавања која похађају у великој мери су усмерена на могућност примене стечених знања и вештина у пракси. Из претходне анализе се могло видети да су испитаници из све три групе високо проценили применљивост у пракси, што је показало колико је то важно у унапређењу њихове праксе и професионалног развоја.

3.4. Мишљење наставника о примени знања и вештина стечених стручним усавршавањем

Применљивост знања и вештина стечених усавршавањем зависи од тога колико су наставници спремни за то и колико су мотивисани да унапређују свој рад. Посебно нас је интересовало стање у пракси, односно ниво примене знања и вештина у непосредном васпитно-образовном раду (табела 4).

Табела 4. *Применљивост знања и вештина стечених кроз програме стручног усавршавања наставника*

Године радног искуства	У потпуности	Делимично	Нимало	Свега
1–10	65 24,9%	193 73,9%	3 1,1%	261 100%
11–20	64 24,5%	188 72,0%	9 3,4%	261 100%
21–30	47 26,9%	122 69,7%	6 3,4%	175 100%
31–40	21 24,1%	66 75,9%	0 0%	87 100%
Свега	197 25,1%	569 72,6%	18 2,3%	784 100%

$\chi^2 = 6{,}670$ df = 6 p = 0,352 C = 0,916

Знања и вештине у потпуности примењује 25,1% испитаника, делимично примењује 72,6% испитаника, док 2,3% испитаника не примењује уопште. Иако је утврђено да испитаници сматрају значајним примену знања и вештина у свом раду, већина њих делимично примењује, а има и оних који уопште не примењују и то највише у категорији 11–30 година радног искуства. Наставници и васпитачи који су на почетку свог радног века су амбициознији, и вероватно мотивисанији да унапређују свој рад, па је зато веома мали проценат оних који не примењују знања и вештине стечене кроз програме усавршавања у свом раду, а могуће је да има у овој категорији и оних који су приправници и који још нису похађали програме стручног усавршавања. Нема васпитача и наставника који су при крају свог радног века а да уопште не примењују знања и вештине стечене кроз програме усавршавања. Њихово искуство у раду и усавршавању вероватно је допринело да изграде позитиван однос према значају унапређења праксе кроз примену нових знања или вештина које стичу кроз усавршавање. С обзиром да је израчуната вредност $\chi^2 = 6{,}670$ мања од граничних вредности 12,592 и 16,812 на оба нивоа значајности (0,05 и 0,01), уз df = 6 степени слободе, нема статистички значајних разлика у мишљењима васпитача, наставника основних и наставника средњих школа о примени знања и вештина стечених кроз програме усавршавања с обзиром на године радног искуства.

Имајући у виду да скоро ниједан програм усавршавања нема прецизиран начин праћења имплементације наученог у наставној пракси, примена знања и вештина препуштена је самим учесницима програма, тј. наставницима и васпитачима.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање је показало да у постојећем систему стручног усавршавања наставника u Републици Србији постоји разноврсна понуда акредитованих програма усавршавања. Међутим, класификација програма у каталозима стручног усавршавања не врши се према јасним и утврђеним критеријумима. Недовољан је проценат програма дидактичко-методичких садржаја у односу на друге садржаје. Доминирају програми који се баве садржајем наставних предмета одвојено од начина презентовања садржаја и начина учења садржаја. Сами називи неких програма не упућују адекватно на њихов садржај.

Потребе за стручним усавршавањем схваћене као превазилажење недостатака или празнина у знању, вештинама и компетенцијама усмеравају могуће садржајне оквире програма усавршавања. Резултати су показали да постоје потребе наставника и васпитача за дидактичко-методичким садржајима, нарочито оним који се односе на процес учења и ефикасну наставу. Квалитет програма се везује за могућност примене стечених знања и вештина у практичном раду наставника, што доприноси његовом унапређењу. Такође, веома је важна повратна информација наставницима и васпитачима о ваљаности програма и његовим ефектима. У образовној пракси још увек недостају механизми и ваљани мерни инструменти који доприносе праћењу и евалуацији програма усавршавања.

Понуда програма није у потпуности усаглашена са реалним потребама наставника и васпитача што намеће неопходност целисходније и свеобухватније анализе потреба на вишем нивоу. Стање до кога би се дошло у свеобухватнијим истраживањима могло би да утиче, односно да буде један од критеријума при акредитацији понуђених програма усавршавања од стране експертских комисија.

ЛИТЕРАТУРА

Деспотовић, Миомир (2000): *Игра потреба*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Кундачина, Миленко (2003): Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, у: *Образовање и усавршавање учитеља*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 221–235.

Кундачина, Миленко (2007): Теоријско-методолошки приступи у проучавању и истраживању стручног усавршавања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 281–292.

Кундачина, Миленко (2008): Акредитовани програми као облик стручног усавршавања наставника, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 93–106

Пејић, Ратко (2003): Допунско образовање и усавршавање наставника разредне наставе, у: *Образовање и усавршавање наставника*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 279–301.

Пешикан, Ана., Антић, Слободанка и Маринковић, Снежана (2010): Анализа концепције стручног усавршавања наставника у Србији: прокламовани и скривени ниво (I део), *Настава и васпитање*, вол. 59, 2, стр. 287–296.

Савићевић, Душан (1989): *Концепција образовних потреба у андрагогији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за педагошка истраживања – Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Стаматовић, Јелена (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Стаматовић, Јелена и Рогић, Александра (2008): Праћење и евалуација стручног усавршавања наставника, *Иновације у настави*, вол. 21, 1, стр. 98 - 110.

Проф. Д-р МИЛЕНКО КУНДАЧИНА, Учительский факультет в Ужице
М-р ЕЛЕНА СТАМАТОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

НЕОБХОДИМОСТЬ ДИДАКТИЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РАМКАХ ДЕЙСТВУЮЩИХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Резюме

Содержания и формы реализации программы професионального совершенствования обусловлены необходимостью преподавателей. Действующие программы повышения квалификации специалистов представляют форму повышения квалификации с содержаниями из различных областей. Работа содержит мнения и позиции воспитателей дошкольных учреждений и преподавателей начальных и средних школ о необходимостях совершенствования с помощью действующих программ. Эмпирическое исследование проведено в группе 786 подвергающхся испытанию в пять районов Республики Сербии (Златиборский, Колубарский, Мачванский, Моравичкий и Рашкий). Результаты исследования относятся к содержанию необходимостей в профессиональном развитии подчёркивая дидактическо-методические содержания, мнения и позиции преподавателей о качестве реализации и возможных изменениях в совершенствовании повышении квалификации путём действующих программ.

Ключевые слова: *потребности преподавателей в повышении квалификации, действующие программы, повышение квалификации специалистов*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.12
Прегледни чланак
стр. 117–128

Doc. dr Katarina Todorović, Filozofski fakultet u Nikšiću

ZNAČAJ I ULOGE UNIVERZITETSKOG NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU SAVREMENOG NASTAVNIKA

Apstrakt: Redefinisanje ciljeva univerzitetskog obrazovanja nosi sobom značajne promjene u organizaciji nastave, a samim tim se podrazumijevaju i promjene u ulogama koje treba da realizuje nastavnik. U radu se pokušava osvijetliti pitanje osavremenjavanja univerzitetskog nastavnika kroz osnovne pretpostavke efikasne nastave na fakultetima za obrazovanje nastavnika. Ove pretpostavke će biti kritički razmatrane iz ugla njihove savremene dimenzije i značaja za dostizanje ciljeva i zadataka koje pred univerzitetske nastavnike postavlja savremeno društvo.

Ključne riječi: *univerzitetski nastavnik, uloge nastavnika, nastava, učenje i poučavanje*.

NASTAVNIK IZMEĐU STARE ŠKOLE I NOVIH CILJEVA

Savremeni čovjek je suočen sa nizom izazova koji u velikoj mjeri mijenjaju uslove njegovog života, dovodeći u pitanje tradicionalne obrasce življenja, djelovanja i razumijevanja svijeta i svog mjesta u njemu. Stalna i intenzivna promjena je postala osnovno obilježje života i jedina stabilna karakteristika današnjice. Nezaustavljivi ritam promjena je reafirmisao ideju doživotnog obrazovanja i učenja, uticao na njen razvoj i oblikovao njenu sudbinu, smisao i funkcije. Redefinisanje ciljeva univerzitetskog obrazovanja nosi sobom značajne promjene u organizaciji nastave, a samim tim se podrazumijevaju i promjene u ulogama koje treba da realizuje nastavnik. Zato je potrebno osvijetliti pitanje osavremenjavanja univerzitetskog nastavnika kao jedne od osnovnih pretpostavki efikasne nastave na fakultetima za obrazovanje nastavnika. Ove pretpostavke će biti kritički razmatrane iz ugla njihove savremene dimenzije i značaja za dostizanje ciljeva i zadataka koje pred univerzitetske nastavnike postavlja savremeno društvo. Na ovom mjestu analiziraćemo nekoliko, po nama, najkrupnijih obilježja savremenog univerzitetskog nastavnika čija realizacija predstavlja značajnu determinantu ostvarivanja kvalitetne nastave na univerzitetu.

Univerzitetski nastavnik je suočen sa potrebom da se ne odrekne viševjekovne pozicije sazdane od promovisanja akademskih vrijednosti, a da odgovori na izazov savremenog doba. Društvo kojem se teži je društvo praktičnih znanja, društvo

ljudi koji moraju posjedovati vještinu prilagođavanja i fleksibilnog odnosa prema sticanju i primjeni znanja. Godine koje su za nama, ali i pred nama, donose kako školi – tako i visokoškolskim institucijama – metamorfozu, jer suštinska izmjena planova i programa, ciljeva i zadataka, unutrašnje i spoljašnje koncepcije znače potrebu za suštinskom izmjenom. Univerzitet više nije mjesto gdje se samo stiču znanja, već institucija koja osposobljava bogatom lepezom kompetencija. Razlozi zanimanja za ovu problematiku leže u pedagoškoj potrebi usklađivanja nastavnog procesa, u realizaciji nastave i konkretnom prilagođavanju postojećeg i zamišljenog. Univerzitetski nastavnik, prije svega, treba da obezbijedi studentima argumente za razumijevanje svijeta i sopstveno angažovanje u njemu, koje će ostvarivati na samo svoj način. Nakon dugog perioda vladavine enciklopedizma, funkcionalizam je opredjeljenje današnjeg univerzitetskog obrazovanja na evropskom prostoru. Produkti nastavnog rada u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika su specifične kompetencije do kojih se stiže usvajanjem kvalitetnih i upotrebljivih znanja i sposobnosti. Krenuvši od intelektualističkog gledišta ka sposobnostima koje je moguće koristiti „od situacije do situacije“, cilj univerzitetske nastave postaje razvoj sposobnosti kod studenata, koje se mogu kategorisati na sljedeći način: sposobnosti koje se odnose na oblast studija, na buduću profesionalnu djelatnost i prenosive (transferable skills) ili opšte sposobnosti – neophodne za život u građanskom društvu.

S obzirom da su redefinisani ciljevi univerzitetskog obrazovanja u prvi plan stavili upravo izgradnju sposobnosti, tj. kompetencija zasnovanih na određenim sposobnostima, zadržaćemo pažnju na onim sposobnostima koje je nastavnik u prilici da izgrađuje kod svojih studenata, pošto je univerzitetski nastavnik glavna spona između naučnih saznanja, budućih nastavnika i nastavne prakse, a ne možemo poreći da dolazi do diskontinuiteta između inicijalnog obrazovanja nastavnika i potreba nastavne prakse. Univerzitetski nastavnik nastavu realizuje zajedno sa studentima – odraslim učesnicima nastavnog procesa. Specifičnost nastavnog rada sa odraslima je veoma značajna, pa samim tim i u velikoj mjeri obrađivana kroz pedagoško-andragošku literaturu. Međutim, specifičnosti sobom nose i sami nastavnici, koji su prije svega ljudi, pa tek onda profesionalci, zbog čega je ovom prilikom važno pomenuti pojam „implicitne pedagogije nastavnika“ (Pešić, 1998). Pod *implicitnom pedagogijom nastavnika* podrazumijevamo skup njegovih mišljenja, stavova, uvjerenja, očekivanja i stavova o razvoju učesnika nastavnog procesa, procesu učenja i svojim ulogama koje su uslovljene, kako ličnim karakteristikama nastavnika, tako i socio-kulturnim činiocima konteksta u kome nastavnik živi i radi. Za kvalitet rada nastavnika veoma je važno da je spreman i sposoban da realno i objektivno sagledava sebe i proces rada u kojem i sam učestvuje. Implicitnu pedagogiju nastavnika je moguće mijenjati upravo samoevaluacijom i samoidentifikacijom slabih i jakih strana sopstvenog djelovanja.

KRITIČKO MIŠLJENJE UČESNIKA U NASTAVI NA UNIVERZITETU

Odvajkada se čovjek bori sa čovjekom, tj. sa individuom koja se razlikuje od svih drugih. Potčiniti sopstvenu volju i potrebe društvenim, uvijek je postavljano kao primat. Ipak, najveći poraz individualnost doživljava u dimenziji individualnog mišljenja. Srednji vijek žrtvuje brojne originalne, napredne i kreativne mislioce, jer je njihovo mišljenje išlo putem Sofista, Sokrata i Hrista, koji su individualno pretpostavljali kolektivnom, tj. suštinu formi. Rezultat se stavlja ispred suštine i sadržaja, što bi značilo da se gotovo znanje plasira kao cilj, bez vođenja računa o upotrebnoj vrijednosti. Ipak, treba napomenuti da je šteta istovjetna ako se zanemare sadržaji pri isticanju načina sticanja istih, jer i u toj situaciji, kako kaže Horkheimer (1989), mišljenje koje je potpuno formalizovano i instrumentalizovano biće svedeno na stereotip i završiće u subjektivnoj gluposti i idiotizmu. Među autorima teorija koji se bave sposobnostima mišljenja, postoji apsolutna nesaglasnost kako u vezi osnovnog definisanja kritičkog mišljenja, tako i pri određivanju toga kojoj fazi u životu i odrastanju pripada razvoj ove sposobnosti: djetinjstvu i/ili odraslom dobu. Kako god, ono u čemu se svi slažu, jeste da intelektualnoj strani ličnosti pripada oblast kritičkog mišljenja ili bar smatraju da je intelekt jedna od dimenzija kritičkog mišljenja. Prema Despotoviću (1996), onaj čije kritičko mišljenje želimo da razvijemo, treba da usvoji odgovarajuću strukturu znanja, odnosno, sadržaja u oblasti u kojoj želi da misli kritički, a ne neku opštu strukturu operacija, metoda i strategija mišljenja. Ono što treba modelovati jeste sadržaj obrazovanja, sklop odgovarajućih pojmova, ideja, teorija, hipoteza i činjenica, aktivnost onog koji uči i onoga koji poučava na usvajanju i prenošenju odgovarajuće sadržajne strukture. Sve u svemu, odnos između intelektualnih, misaonih sposobnosti i sadržaja obrazovanja je veoma kompleksan, a ciljevi univerzitetskog obrazovanja postavljeni su sa očekivanjem da budu realizovani.

Da li je univerzitetski nastavnik suštinski izmijenio sadržaje nastavnih predmeta, čime bi uskladio potrebe pojedinca i društva, razvio kod studenata kritičko mišljenje, prenosive sposobnosti, personalne kvalitete i adekvatne kompetencije? Odgovor je potvrdan, jeste svaki onaj nastavnik koji posjeduje sposobnost kritičkog mišljenja i svijest o potrebi usaglašavanja akademskog sa funkcionalnim. Istraživački postupci predstavljaju osnovu ovovremene univerzitetske nastave zasnovane na principima Bolonjske deklaracije, a istovremeno i moguću sponu između prethodno dvije veoma pomirljive dimenzije. Sve vrste nastave – pa i univerzitetska – podrazumijevaju simultani proces učenja i poučavanja kako učesnika/studenata, tako i nastavnika. „Tradicionalna“ univerzitetska nastava težište ima na učenju učenika, a o njenom dojučerašnjem postojanju govori organizacija nastave, način rada, sredstva koja su korištena u radu, objekti, „studentske pripreme“ za čas itd. „Savremena“ ili nastava kojoj se teži, sa učenjem usklađuje aktivnost nastavnika, tj. poučavanje, pa učesnicima/studentima preostaje da samostalnim angažovanjem i istraživačkom djelatnošću grade svoju ličnost u cjelini, a nastavnicima da različitim metodama, sredstvima i oblicima rada usmjeravaju studente i kanališu razvoj njihovog kritičkog mišljenja.

ADEKVATNA KOMUNIKACIJA KAO USLOV REALIZACIJE EFIKASNE NASTAVE

Međusobno djelovanje ljudi i uticaj koji vrše jedni na druge jedan je od najsloženijih, ali i najzanimljivijih predmeta proučavanja, a mjerilo tog procesa je komunikacijska kompetencija. Posjedovati komunikacijsku kompetenciju, znači imati dovoljno znanja i formiran visok nivo svijesti o značaju, vrstama, oblicima, tipovima, efektima i uslova u kojima se komunicira. Kao sintezu doprinosa nekoliko teoretičara iz oblasti nauka o komunikaciji, Reardon (1998) komunikacijsku kompetenciju definiše kao nivo u kojem su nečija ponašanja primjerena situaciji na način koji omogućava osobi da ostvari svoje individualne i relacione ciljeve. Komunikacijsku kompetenciju povećava adekvatno slušanje, fleksibilnost, empatičnost, poznavanje situacije, teme i sagovornika; a biti kompetentan u brojnim situacijama, ne podrazumijeva komunikacijsku kompetenciju uopšte, jer je veoma malo komunikatora koji su kompetentni uvijek i u svim prilikama. Ipak, šta doprinosi razvoju komunikacijske kompetencije, ako ne rad na sebi, učenje sposobnosti komuniciranja i usavršavanje te vještine. U nastavnom procesu značajan uticaj na krajnje ishode učenja imaju način i kvalitet komunikacije subjekata koji učestvuju u njemu. U tome je neizostavna uloga žive riječi koja, pored mnogih nastavnih sredstava kojima se služe učesnici nastavnog procesa, zauzima posebno mjesto. Ako analiziramo zavisnost, odnosno nezavisnost nastavnih metoda, bez obzira na njihovu klasifikaciju (a njih je puno u našoj didaktičkoj literaturi), uvidjećemo da su sve one zavisne i/ili neprimjenljive bez prisustva žive riječi, tj. bez metode usmenog izlaganja ili metode razgovora. Metode ilustrativnih radova, metoda demonstracije, metoda praktičnih i laboratorijskih radova, metoda pisanih radova – to su metode koje se mogu koristiti samo u kombinaciji sa metodom usmenog izlaganja, razgovora i tekst metodom. Samim tim, osnovno sredstvo u nastavi su riječi koje razmjenjuju prije svega nastavnik i učesnici/studenti i studenti među sobom.

Značaj sve ozbiljnijeg proučavanja ovog problema je veliki, zato što formalno obrazovanje nastavničkog kadra, bar do sada, na našim prostorima, nije uključivalo sticanje komunikacijskih znanja i vještina, već su u tom – najsamostalnijem dijelu svojih poslova – nastavnici „ostavljani“ da se sami „bore“ sa prisustvom ili odsustvom talenta za korištenje žive riječi. „Stručni odgoj i izobrazba nezamislivi su bez stručne primjene razgovora, tj. interpersonalne komunikacije. Na žalost, često imamo kombinaciju stručnog znanja iz pedagogije uz potpuno nestručnu uporabu razgovora“ (Brajša 1994, 22). U tom kontekstu neophodno je samo podsjetiti koliko je odgovoran posao nastavnika, kakve su posljedice njegovog dobrog ili lošeg činjenja, a na univerzitetu nastavnici budućih nastavnika bez osnovnog komunikološkog znanja ili bar bez sistematski stečenih znanja i vještina komunikacije.

Savremeno doba prepoznalo je značaj rijeci u razvoju čovjeka, te se konstituisala i nauka o razgovoru koja se naziva interpersonalna komunikologija, a nauka

koja teoretski i praktično proučava interpersonalnu komunikaciju u nastavi pedagoška komunikologija. „Kao suvremena znanost i disciplina, koja se bavi razgovorom kao osnovnom interpersonalnom vještinom čovjeka, interpersonalna komunikologija postaje sve više strateška znanost suvremenog odgoja i izobrazbe. Suvremena je pedagogija nezamisliva bez suvremene interpersonalne komunikologije“ (Brajša, 1994, 11). Govor je najspecifičnija osobina čovjeka, koja ga kao svjesno biće razlikuje od svih drugih živih bića. Ljudsko ponašanje je većim dijelom stečeno i to kroz interpersonalnu komunikaciju u socijalnoj sredini, prije svega porodici, predškolskoj ustanovi i školi, ali i široj društvenoj zajednici. Komunikacija koju ostvaruje nastavnik sa učenicima mora biti bazirana na odgovornom i stručnom, namjernom i planiranom sadržaju i načinu. Pod tim bi se podrazumijevalo da nastavnik komunicira sa učenicima i da ih upućuje u značaj i značenje komunikacionih procesa kao sigurnom putu ka postizanju vaspitno-obrazovnih ciljeva.

Studenti ulaze u sistem visokoškolskog obrazovanja sa određenim korpusom iskustava, na koja treba sistematično nadograditi nova, veća i naučno verifikovana znanja, vještine i navike. Kvalitet tog procesa u zavisnosti je i od karaktera interpersonalnih odnosa samih učesnika. Iako se prema nekim didaktičarima metoda razgovora koristi u nastavnom procesu samo onda kada učenici o predstojećem sadržaju imaju određena znanja i čulna iskustva, treba imati na umu da je živa riječ neizostavna u svim oblicima interpersonalne komunikacije u nastavi, pa time i pri primjeni svih nastavnih metoda. Kako nastavu oblikuju upravo nastavne metode, da li možemo govoriti o primjeni razgovora samo u nekim nastavnim situacijama? „I pri obradi gradiva pokazivanjem, usmenim izlaganjem, tekst metodom i laboratorijskim i drugim praktičnim radovima nastavnik obično s učenicima povremeno i razgovara“ (Bakovljev, 1998, 76). Razgovor se u interaktivnoj nastavi razlikuje od običnog razgovora po tome što neusiljeno vodi ka ostvarivanju postavljenih ciljeva i zadataka nastave. Uspjeh razgovora zavisi od nastavnikovog odnosa prema svojim sagovornicima i obratno.

Da bi razgovor u nastavi prepoznali kao stručan, P. Brajša navodi sledeće determinante koje ga razlikuju od svakog drugog razgovora koji se vodi van nastavne situacije, bez obrazovnog cilja: planira razgovor; svjesno vodi razgovor; vodi računa o obrazovnim ciljevima i sadržajima; osigurava djelovanje razgovora; oblikuje poslanu poruku i provjerava pravilno prihvatanje poruka.

Kao što u didaktičkoj teoriji govorimo o poštovanju nastavnih principa bez izuzetaka, tako svaki nastavnik treba da ima na umu i brojne karakteristike razgovora, te da ih koristi kao smjernice i to kombinujući ih. Moguće kombinacije nam omogućavaju da govorimo o sljedećim oblicima razgovora:

1. **Kongruentni (iskreni) razgovor** – usklađenost verbalne, neverbalne, odnosne i sadržajne komunikacije i
2. **Inkongruentni (neiskreni) razgovor** – neusklađenost verbalne, neverbalne, odnosne i sadržajne komunikacije.

Učesnici u nastavnom procesu, dakle, mogu voditi kongruentne i inkongruentne razgovore, bili toga svjesni ili ne. Podrazumijevajmo da je nastavniku kao stručnjaku i profesionalcu u svom poslu neuporedivo lakše da razlikuje, ali i da primjenjuje odgovarajući oblik razgovora, naravno, kongruentni. Da bi mogao ostvariti i ovu svoju obavezu, potrebno je da čuje svog/je sagovornika/e, da prepozna njihove potrebe i provjeri ispravnost svojih zapažanja i shvatanja onoga što je čuo. Osim toga, jedini način da ostvari adekvatnu komunikaciju sa studentima, jeste da i njih uputi u neophodnost vještine komuniciranja koja osim riječi, pokreta, odnosa, podrazumijeva i adekvatno slušanje sagovornika. Ono što je u procesu komuniciranja slušanje i govorenje, u svakom drugom procesu su sastavni djelovi koji se isključivo zbog procesa analize i istraživanja mogu razdvojiti. Radi ilustracije iskoristićemo riječi Konrada Lorenca: „Izgovoreno ne mora biti saslušano! Saslušano ne mora biti shvaćeno!“, jer nastavni proces, kako tradicionalno oblikovan, tako i u savremenoj školi realizovan oslanja se na ove dvije vještine. Vještine govora i slušanja izgovorenog primjenjuju se i pri ilustrovanju, demonstriranju, eksperimentalnom i laboratorijskom provjeravanju i na časovima usvajanja novih znanja i kroz provjeravanje i u slobodnim aktivnostima. U tradicionalnoj školi slušanje je više u funkciji zapamćivanja i reprodukovanja, a u savremenoj školi radi postizanja interaktivnog odnosa i formiranja kreativnih, produktivnih i stvaralačkih ličnosti koje se osposobljavaju da razumiju šta sagovornici govore i da pri tom znaju da stave do znanja da su ih razumjeli. Kada hoćemo da razlikujemo tradicionalnu od savremene škole, za kriterijum je dovoljno uzeti način i funkciju slušanja u nastavnom procesu. Bilo da se radi o nastavniku–slušaocu ili o učesnicima/studentima–slušaocima, tradicionalna škola misli na učeničko pasivno prisustvo i reprodukciju onoga što se čulo, misli na postavljanje pitanja od strane nastavnika učenicima i striktno podijeljene uloge, gdje je nastavnik informator i ocjenjivač, a studenti slušaoci i izvršioci nastavnikovih instrukcija: šta i u kom obimu treba uraditi, pročitati i naučiti, ali ne i zašto. Savremena škola u ličnosti nastavnika traži sposobnost prilagođavanja, otvorenosti, partnerskog odnosa sa ostalim učesnicima u nastavnom procesu, organizatora nastavnog rada. „U najširem smislu partnerski odnos je odnos između dveju ili više osoba koji proističe iz zajedničkih interesa i usmeren je ka zajedničkim ciljevima, a bazira se na razmeni i pozitivnoj međuzavisnosti koja se manifestuje kroz: ravnopravnost, komplementarnost, kompetentnost, autentičnost, demokratičnost“ (Pavlović-Breneselović i Pavlovski, 2000, 16). Bez obzira na sve veće prisustvo tehnike i tehnologije u nastavnom procesu, nastavnikova živa riječ je nezamjenljiva; a da bi kompetentno posredovao, njegova obaveza je da znalački uskladi svoju verbalnu, neverbalnu i posrednu komunikaciju sa studentima.

VEĆINA BEZ PROVJERE, SVI PRED ISPITOM

Funkcija univerzitetskog nastavnika – ali i vaspitača, učitelja, profesora, mentora – kao neposrednog učesnika u komunikacionim odnosima sa učesnicima/studentima u nastavnom procesu je značajna i raznovrsna. Govoreći o nastavniku, govorimo i o univerzitetskom nastavniku, jer je njegov značaj i uticaj na studente u savremenom svijetu jednako snažan, kao i uticaj nastavnika u drugim institucijama u obrazovnom sistemu. Nasljeđe nam nameće drugačiji stav, o čemu govore brojna istraživanja i kako navode Avramović i Vujačić, didaktičko-metodička uloga nastavnika je najvažnija u osnovnom obrazovanju, a kako se ide prema višem i visokom obrazovanju ona opada. Na visokom obrazovanju saznajna motivacija za nastavni predmet nije presudno bila uslovljena kvalitetom nastavnika/profesora. Razlog zašto smatramo da je ovakvo stanovište prevaziđeno uvođenjem principa Bolonjske deklaracije, jeste činjenica da se akcenat stavlja na intenzivnoj interaktivnosti i višesmjernoj komunikaciji u nastavnom procesu, što zahtijeva interaktivnog, fleksibilnog i adaptibilnog nastavnika. Podsjetimo se da je „nastavnik lice kvalifikovano za izvođenje nastave, za obrazovno – vaspitni rad sa djecom, omladinom i odraslima... Nastavnik treba da ima široko i temeljno opšte obrazovanje, da dobro poznaje disciplinu koju predaje, da poznaje psihološko – pedagoške i metodičke osnove nastave i vaspitanja, kao i da ima ljudske kvalitete neophodne za nastavničku profesiju“ (*Pedagoški leksikon*, 1996, 13). Nastavnički poziv zahtijeva veoma širok spektar znanja, vještina i sposobnosti. Nastavnik je u pedagoškoj literaturi definisan različito, a razlog za to je drugačiji ugao gledanja autora. Prema mišljenju nekih autora (Mitić, 1999, 1), „nastavnik je ona tačka nastave preko koje i kroz koju se prelamaju svi relevantni elementi kako sa stanovišta nastave, tako i sa stanovišta načina na koji se učenik angažuje u procesu školskog učenja“. Preuzimajući individualnu odgovornost za pedagoški rad sa učesnicima/studentima, nastavnik preuzima i brojne uloge: stručnjak, metodičar, planer i programer, saradnik i organizator, koordinator, izvor informacija i evaluator. Pored didaktičkog oblikovanja nastavnog procesa, nastavnik se nalazi i u ulozi kreatora socijalne klime, komunikatora, kao i modela po kom se uči i ponaša. Osim uticaja koje univerzitetski nastavnik vrši na učesnike/studente, njegov se uticaj – više nego kroz bilo koju drugu profesiju – odražava i na postavljanje ciljeva i zadataka, sadržaj rada, rad stručnih vijeća i učešće u djelovanju lokalne zajednice. Osim funkcije nastavnika, naučno polje djelovanja je jednako značajan zadatak, što potvrđuje da je ovo jedno od rijetkih zanimanja u savremenom svijetu čiji se djelokrug poslova sve više uvećava. Nastavnička funkcija, koja je do skora bila neuporedivo manje opterećujuća od uloge naučnika, biva u velikoj mjeri usložnjena uvođenjem sistema studiranja po Bolonjskoj deklaraciji. Sama promjena ciljeva univerzitetskog obrazovanja zahtijeva od nastavnika nov način rada, tj. realizaciju nastave metodama koje od učesnika/studenata zahtijevaju maksimalnu misaonu aktivizaciju, a od univerzitetskog nastavnika stvaranje klime koja će doprinijeti ostvarivanju ciljeva. Međutim, nastavnik je u nastavnom procesu samo jedan od učesnika, tako da uspjeh u nastavi zavisi od kvaliteta rada i učesnika/stude-

nata i nastavnika, ali i od nekih faktora na koje nastavnici nemaju mogućnost direktnog uticaja (individualne karakteristike učesnika, uslovi života i rada učesnika/studenata, formulacija strategijskih ciljeva nastave). „Ipak, treba imati u vidu da kvalitet oba faktora nastave, i učenika i nastavnika, umnogome zavisi od nastavnika, posebno od njegovih shvatanja iskazanih kroz stil rada u nastavi kojim se određuje njihov položaj“ (Laketa, 1996, 196). Nastavnikov stil rada utiče na međusobnu interakciju u grupi, a njega u teoriji svrstava u određenu kategoriju tipova nastavnika. Najčešća tipologija u našoj pedagoškoj teoriji se odnosi na: autoritarnog, ravnodušnog i demokratskog nastavnika. Ono što se nalazi u osnovi ove tipologije u stvari je način ponašanja i ophođenja u procesu nastave i stvaranje različite socijalne klime u grupi. Naravno, nijednog nastavnika ne možemo svrstati u jedan od ovih tipova, već samo možemo govoriti o tome da konkretni nastavnik dominantno ima karakteristike nekog od ovih tipova.

Univerzitetski nastavnik je zadržao sve „stare“ obaveze i uloge u kojima se nalazio, a dobio je i veliki broj novih. Zato smo mišljenja da bi značajno veća metodička osposobljenost univerzitetskih nastavnika u značajnoj mjeri preduprijedila probleme do kojih dolazi ili bar doprinijela kvalitetnijoj univerzitetskoj nastavi i jednostavnijem prilagođavanju na pedagoške reforme i didaktička preoblikovanja. Kao i za svaki drugi posao, tako su i univerzitetskom nastavniku, neophodne specifične vještine, da bi mogao da adekvatno realizuje svoje zadatke i da se komforno osjeća u svim svojim profesionalnim ulogama.

Kao što je već rečeno, osim nastavnika nastavnom procesu značajan pečat daju i učesnici/studenti sa svim svojim individualizmima. Izbor budućih nastavnika koji se školuju u okviru sistema zasnovanog na principima Bolonjske deklaracije, trebao bi da bude propraćen inicijalnom provjerom posjedovanja poželjnih i/ili potrebnih karakteristika za obavljanje nastavničke profesije. Za realizaciju nastave svim nastavnicima su potrebna osnovne ljudske vrijednosti i vrline, opšta kultura, pedagoška i psihološka, didaktička i metodička znanja i vještine, ali i specifična stručna i metodička znanja. S obzirom da studenti otpočinju svoj akademski život na osnovu zasluga ostvarenih u srednjoj školi i da inicijalne provjere specifičnih karakteristika i sposobnosti nema, nastavnicima je još više otežan posao, jer tek treba da procjenjuju studente, da ih upoznaju i da im, koliko je to realno moguće prilagode nastavu. Kako navodi Oljača (2001), iz brojnih teorija koje se bave problematikom motivacije odraslih za učenje može se izdvojiti šest značajnijih faktora, koji utiču na taj proces: stavovi, potrebe, stimulacije, osjećanja, sposobnosti i podsticanje.

O značaju i kompleksnosti nastavničke profesije najbolje govori sljedeći citat: „U modernoj školi, koja ne sme ostati daleka futuristička vizija, već treba da bude škola ovde i sada, nastavnik mora postati odlučujući činilac u uspostavljanju pozitivnih odnosa između svih učesnika u procesu vaspitanja i obrazovanja, odnosno u procesu nastave. To znači da se od nastavnika očekuje stvaranje i ostvarivanje partnerskih i saradničkih odnosa ne samo sa učenicima već i sa njihovim roditeljima i

svim drugima čije učešće u vaspitanju i obrazovanju, odnosno u nastavi, može podstaći suštinske promene u školi“ (Đukić, 1997, 748).

NASTAVNIK JE I OCJENJIVAČ

Ono što je nesporno jeste činjenica da je nedovoljno ispitivanja iz oblasti praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja studenata na univerzitetu. Najčešća opravdanja za ovakvo stanje bila su što je raznolikost predmeta i njihove prirode velika, te je uopštavanje u ovoj oblasti veoma teško. Ipak, Bolonjski proces nastavi donosi unificiranje u svakom smislu, pa i kada je vrednovanje postignuća u pitanju. Kreditni sistem i kolokvijalno (pismeno – za sve studente ista pitanja i zadaci) ispitivanje znanja sa obaveznim završnim ispitom (poželjan je usmeni ispit, ali ne i obavezan), predviđeni su za sve studijske programe, bez obzira na njihovu prirodu i specifičnosti. S obzirom da je jedan od osnovnih zadataka nastave na univerzitetima da osposobi studente za naučno-istraživački rad, a da je predavačka nastava najzastupljenija na visokoškolskim ustanovama, kolizija je očigledna. Osposobiti studenta za samostalni rad, podrazumijeva neuporedivo drugačiji način rada nego što je to slučaj na velikom broju studijskih programa kod nas. Veliki broj studenata, a mali broj predavača, nastavnom procesu diktiraju mogućnosti i zahtijevaju zadržavanje tradicionalnog sistema ocjenjivanja. U vremenu ekonomske krize (koja, što se obrazovanja tiče, traje odvajkada), evidentno su nedovoljni materijalni i kadrovski resursi, te je i osavremenjivanje nastavnog procesa otežano. Jedina šansa da se radikalnije reformiše suština nastavnog procesa i da se nastavnici otrgnu od uloge dijagnostičara i kontrolora kroz ocjenjivanje, jeste da se sveukupnost uslova poboljša i da se obezbijedi objektivnost pri ocjenjivanju od strane nastavnika. I ponovo svijest i znanje samih nastavnika o ciljevima, prognostičkoj i motivacionoj ulozi ispitivanja i ocjenjivanja dolazi do izražaja. Opet nastavnik u centru rješenja problema, nastavnik kao profesionalac koji je objektivan, koji javno i jasno obrazlaže svoj stav, koji poštuje ličnost studenta kog ocjenjuje i koji kontinuirano stiče uvid o napredovanju studenata. Ako bi svi univerzitetski nastavnici imali na umu, kako kaže Šmit (1972), da ispiti imaju dvostruku kontrolnu funkciju i to da pokažu studentima sa kakvim uspjehom studiraju, a nastavnicima sa kakvim uspjehom poučavaju, vrlo vjerovatno da bi došlo do drugačijeg percipiranja ovog segmenta nastave od strane svih učesnika u nastavnom procesu.

* * *

Nazovimo ih akademskim osobljem, društvenom elitom, specifičnim zvanjima ili prosvjetnim prvacima, oni i dalje ostaju prije svega univerzitetski nastavnici i naučni stvaraoci, oni koji osim stručnog i naučnog doprinosa izgrađuju ljude, a kroz njih i društvo u kojem i sami žive. Nastavnička funkcija uključuje veoma mnogo značajnih uloga i zadataka, ali smo u ovom radu izdvojili nekoliko za koje smo smatrali da najintenzivnije opisuju univerzitetskog nastavnika. Osim toga što studentima posreduje znanje, utiče na izgradnju njihovih sposobnosti i kompetencija, nastavnikova značajna uloga je i u izgradnji kritičkog mišljenja budućih intelektualaca, uloga komunikatora kao uzora i partnera u interakciji kao što je nastava, osposobljenog metodičara, objektivnog ocjenjivača. Ako je jedna od osnovnih nastavnikovih odgovornosti pedagoška, onda je i društvo dužno da svakom od univerzitetskih nastavnika omogući da budu pedagoški obrazovani, metodički osposobljeni i stručno utemeljeni. Ako bi osposobljenost univerzitetskih nastavnika podrazumijevala i pedagoški optimizam i slaganje sa Kvintilijanom da „ništa više ne veseli učenika kao nada u napredak“, onda bi nastava na univerzitetu bila individualizovana, a svršeni studenti-savremeni nastavnici, koji prevazilaze i sopstvene nastavnike.

LITERATURA

Avramović, Z., i M. Vujačić (2010): *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.

Bakovljev, M. (1998): *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd.

Bologna Declaration, Joint Declaration of the European Ministers of Education (1999).

Brajša, P. (1994): *Pedagoška komunikologija*, Školska knjiga, Zagreb.

Despotović, M. (1997): *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

Đukić, M. (1997): „Didaktičke inovacije i nastavnik“, *Pedagoška stvarnost, br.* 9–10, Novi Sad.

Đukić, M. (2002): „Indikatori kvaliteta i evaluacije u sistemu visokog obrazovanja“, *Pedagoška stvarnost, br.* 7–8, Novi Sad.

Horkheimer, M. (1989): *Pomračenje uma*, Veselin Masleša, Svjetlost, Sarajevo.

Kvintilijan, M. F. (1985): *Obrazovanje govornika*, SOUR Veselin Masleša, Sarajevo.

Laketa, N. (1996): „Nastavnik i autonomija učenika“, U: *Autonomija ličnosti i vaspitanje*, uredio: S. Gašić-Pavišić, Pedagoško društvo Srbije, Biblioteka: Obrazovanje za budućnost, knjiga II, Beograd.

Mitić, V. (1999): *Inovacije i nastava*, Budućnost, Novi Sad.

Mihevc, B., B. Marentič-Požarnik (2000): *Kako zagotoviti kakovost pri razvoju visokošolskega izobraževanja*. Ekspertiza. Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, Ljubljana.

Oljača, M. (2001): *Self koncept i razvoj*, Filozofski fakultet, Novi Sad.

Pavlović-Breneselović, D., i Pavlovski, T. (2000): *Partnerski odnos u vaspitanju*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

Pedagoški leksikon (1996): ZUNS, Beograd.

Pešić, M. (1998): *Pedagogija u akciji*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

Reardon, K. K. (1998): *Interpersonalna komunikacija – Gdje se misli susreću*, Alinea, Zagreb.

Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 1, 2 i 3*, Učiteljski fakultet, Beograd.

Šmit, V. (1972): *Visokoškolska didaktika*, Zagreb.

KATARINA TODOROVIĆ, PhD, Faculty of Philosophy, Nikšić

IMPORTANCE AND ROLE OF THE UNIVERSITY TEACHER IN EDUCATION OF CONTEMPORARY TEACHER

Summary

Redefining of the university education goals bear significant changes in the system of teaching organisation which means in the same time changes in the roles that need to be implemented by teachers. This article tries to uncover the issue of modernising the university teacher through the basic assumption for efficient teaching at the universities. These assumptions should be assessed critically, through their contemporary dimension and importance for achieving goals and assignments that are set up by society.

Key words: *university teacher, role of the teacher, lecturing, studying.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 37.014.3
Прегледни чланак
стр. 129–138

Prof. dr Petar Sotirow, Uniwersytet „Marii Curie-Skłodowskiej“, Lublin, Polska

ZNACZENIE *PROGRAMU ERASMUS* DLA STUDENTÓW I NAUCZYCIELI AKADEMICKICH UNII EUROPEJSKIEJ

[ЗНАЧАЈ *ЕРАЗМУС ПРОГРАМА* ЗА ЕДУКАЦИЈУ СТУДЕНАТА У ОКВИРИМА ЕВРОПСКЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ]

Апстракт: У овом раду се говори о значају *Еразмус програма* за едукацију студената у оквирима европске оријентације на примеру Универзитета „Марија Кири-Склодовска“ у Лублину (Пољска). У модерном образовању у овом времену неопходно је да студенти и професори на универитетима у Европи размењују искуства и образују се у складу са европском оријентацијом. *Еразмус програм* даје средства која се могу усмерити у едукацију студента, али и усавршавање наставника на универзитетима. Искуства на пољским универзитетима, а посебно на Универзитету „Марија Кири-Склодовска“ у Лублину, показују да оваква размена студената и професора даје посебне ефекте које треба још усавршавати и стално проширивати.

Кључне речи: *Болоњска декларација*, *Еразмус програм*, *размена студената*, *усавршавање наставника*, *европска оријентација*.

Jedną z najważniejszych korzyści dla obywateli państw unijnych jest możliwość włączenia się do wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej poprzez uczestniczenie w rozmaitych unijnych programach edukacyjnych. Uczestnicy programów mają szansę otrzymać wykształcenie wyższej jakości oraz podwyższać swoje kwalifikacje w celu satysfakcjonującej i skutecznej realizacji zawodowej. Najbardziej popularnym w ostatnich latach w ramach Unii Europejskiej jest program *Erasmus*, który został uruchomiony przez Komisję Europejską w roku 1987 jako działanie na rzecz integracji europejskiej wspólnoty akademickiej.[1] Program ten w ciągu 20 lat stał się wielką europejską rodziną – w chwili obecnej około 5 000 uczelni z ponad 30 krajów europejskich tworzą tzw. *Erasmusland* w Europie.[2]

[1] S. Corradi, *Erasmus Programme: the origin, preparatory years (1963–1986) and foundation of the European Union initiative for the exchange of university students, reported and documented by scholar who first conceived it*, Rzym 2006, http://www.lifelong.it/library/erasmus_en.doc; http://en.wikipedia.org/wiki/ERASMUS_programme

[2] *10 lat Erasmus w Polsce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008, str. 18.

I. ISTOTA PROGRAMU *ERASMUS*

Program *Erasmus* jest jednym z komponentów nadrzędnego europejskiego programu edukacyjnego „Uczenie się przez całe życie“ (*Lifelong Learning Programme*). Nazwa Erasmus powstała od wyrazu *The European Action Scheme for Mobility of University Students*, ale nawiązuje ona do imienia holenderskiego filozofa i humanisty, Erazma z Rotterdamu (1466–1536), który, jak prawdziwy człowiek renesansu, kształcił się w wielu ośrodkach akademickich w różnych krajach Europy, a jego poglądy na edukację cechował głęboki humanizm. Program *Erasmus* powstał w 1987 roku jako europejski program wymiany studentów, ale jego zasięg i cele poszerzały się w kolejnych latach. Mimo tego, główna idea sformułowana przez jego pomysłodawców pozostała do dni dzisiejszych ta sama – rozwijanie i utrwalanie międzynarodowej współpracy między europejskimi uczelniami. Generalnym celem Programu jest wsparcie budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Cel ten został przełożony na kilka konkretnych celów operacyjnych: podniesienie jakości i zwiększenie skali mobilności studentów i nauczycieli, podniesienie jakości i zwiększenie skali współpracy między uczelniami europejskimi, tworzenie i wymiana innowacyjnych praktyk dydaktycznych, podniesienie jakości i rozszerzenie współpracy między uczelniami a biznesem i in.[3]

Sygnatariuszami Programu Erasmus są państwa unijne, kraje stowarzyszone i kraje z grupy EFTA i EOG. Od roku akademickiego 2010/2011 w programie będzie uczestniczyć też Serbia. Program jest realizowany w postaci kilku działań, wśród nich: wyjazdy studentów na studia (**SMS** – Student Mobility for Study), wyjazdy studentów na praktykę (**SMP** – *Student Mobility for Placement*), wyjazdy nauczycieli (**STA** – *Staff Mobility for Teaching Assignments*), wyjazdy kadry administracyjnej (**STT** – *Staff Mobility for Training*), programy (kursy) intensywne (**IP** – *Intensive Programmes*), organizację programu i wymiany (**OM** – *Organisation of Mobility*).

II. FUNKCJONOWANIE *ERASMUS*

Całościowo za funkcjonowanie programu *Erasmus* na poziomie europejskim odpowiada *Komisja Europejska*, natomiast obsługę techniczną zapewnia powołana przez Komisję *Agencja Wykonawcza*. Na poziomie krajowym odpowiednikiem Komisji Europejskiej jest ministerstwo edukacji poszczególnych państw, które wskazuje instytucję, która pełni rolę krajowej agencji wykonawczej.

[3] *Ibidem*., str. 13.

Wymiana w ramach Erasmus odbywa się na podstawie dwustronnych umów międzyuczelnianych uzgadnianych przez wydziały lub instytuty. Umowy podpisywane są z ponad rocznym wyprzedzeniem. Warunkiem uczestniczenia w programie określonej uczelni jest uzyskanie odpowiedniego europejskiego certyfikatu jakości kształcenia. Uniwersytety, będące uczestnikami programu, są wpisane do specjalnego europejskiego rejestru, nadawano im również indywidualny kod, tzw. *ERASMUS ID* (np. Uniwersitet Marii Curie-Sklodowskiej w Lublinie posiada kod PL-LUBLIN 01). W ten sposób powstała ogólnoeuropejska sieć obejmująca uczelnie uczestniczące w programie *Erasmus*, przy tym na każdej uczelni jest zorganizowana hierarchiczna administracyjna struktura odpowiadająca za wdrażanie i realizacje działań w związku z *Erasmusem*. Na czele wymienionej struktury stoi koordynator uczelniany wspierany przez koordynatorów wydziałowych i instytutowych.

1. Wyjazdy studentów

Program Erasmus daje możliwość studentom określonej uczelni odbyć część studiów (od 3 do 10 miesięcy) na wybranej zagranicznej uczelni, z którą macierzysta uczelnia ma uprzednio podpisaną umowę o wymianie. Wyjazdy studentów są możliwe po I roku studiów, są również warunki stawiane kandydatom na wyjazd przez władze uczelni wysyłającej, np. muszą mieć wysoką średnią z całego okresu studiów, posiadać znajomość języka wykładowego na uczelni zagranicznej i języka kraju pobytu, merytorycznie uzasadnione cele wyjazdu i in. Wytypowanie stypendystów Programu Erasmus dokonuje się w wyniku postępowania rekrutacyjnego obejmującego:

(1) ogłoszenia listy zagranicznych uczelni i liczby miejsc oraz kryteriów kwalifikowania,

(2) składania dokumentów przez kandydatów,

(3) rozpatrywania wniosków przez Wydziałową Komisję Programu Erasmusa i sporządzenia listy zakwalifikowanych osób,

(4) zatwierdzenia listy przez władze dziekańskie i uczelniane,

(5) obwieszczenia wyników rekrutacji.

Wyjazd zakwalifikowanych studentów jest finansowany z budżetu Unii Europejskiej. Ze stypendium otrzymane na uczelni macierzystej uczestnicy programu *Erasmusa* pokrywają koszty pobytu na uczelni zagranicznej (dojazd, zakwaterowanie, wyżywienie), natomiast uczelnia przyjmująca ma obowiązek zapewnić nieodpłatnie dostęp do świadczeń edukacyjnych, w tym do procesu dydaktycznego, bibliotek i in.

Zakwalifikowani na studia zagraniczne studenci mogą znaleźć na stronach internetowych właściwej uczelni zagranicznej pakiet informacyjny dla przyjeżdżających studentów programu *Erasmus* z informacjami dot. uczelni zagranicznej, terminów zgłoszeń, programów studiów, kursów dodatkowych, itp. W określonym terminie powinni wysłać do uczelni zagranicznej wypełniony formularz zgłoszeniowy (*Student Application Form*) i formularz planu studiów (*Learning Agreement*), który ma być zrealizowany przez studenta podczas pobytu na uczelni partnerskiej. Ten drugi dokument podpisuje student, koordynator wydziałowy, dziekan i koordynator uczelniany. Formularz jest wysyłany z góry do uczelni zagranicznej w celu akceptacji. Porozumienie o programie studiów zobowiązuje studenta do zaliczenia określonych zajęć.

Jeżeli zaistnieje taka sytuacja, że student musi coś zmienić w zaplanowanym wcześniej porozumieniu o programie studiów wówczas trzeba skontaktować się ze swoim koordynatorem wydziałowym i powiadomić go o tym w celu aprobaty zmian.

Student może przedłużyć swój pobyt w uczelni zagranicznej (np. z jednego semestru na drugi semestr lub z 3 miesięcy na cały semestr). Oczywiście jest to tylko możliwe w przeciągu jednego roku akademickiego, nie można przedłużyć pobytu na następny rok akademicki. Student powinien wówczas uzyskać pisemną zgodę na takie przedłużenie pobytu zarówno od uczelni zagranicznej, jak i od władz swojego uniwersytetu.

Po zakończeniu okresu studiów na zagranicznej uczelni uczestnicy programu *Erasmusa* powinni uzyskać od uczelni przyjmującej zaświadczenie potwierdzające okres pobytu na studiach za granicą oraz *Transcript of Records* – dokument zawierający wykaz zaliczonych przedmiotów, ewentualnie wyników ze zdanych egzaminów i potwierdzenie zaliczenia okresu nauki. Po powrocie student rozlicza swój pobyt na uczelni zagranicznej – przedstawia Koordynatorowi Uczelnianemu odpowiednie dokumenty, w tym *Learning Agreement*, *Transcript of Records* i zaświadczenie o pobycie na uczelni zagranicznej zawierające daty rozpoczęcia i zakończenia pobytu.

2. Wyjazdy dydaktyczne nauczycieli akademickich

Umowy dwustronne w ramach programu *Erasmus* przewidują również wzajemną wymianę nauczycieli akademickich. Uczelnie mogą nie tylko wysyłać swoich pracowników za granicę, ale także organizować na swoich wydziałach wykłady lub ćwiczenia prowadzone przez wykładowców z partnerskich uczelni w Europie. Wyjazdy do partnerskiego uniwersytetu i przyjęcia zagranicznych wykładowców mogą przyczyniać się do nawiązania lub wzmocnienia współpracy między instytutami i wydziałami oraz przygotowania przyszłych projektów współpracy między

uczelnią wysyłającą a przyjmującą. Stwarzają one nauczycielom możliwość promowania siebie i macierzystej uczelni, doskonalenia zawodowego oraz zachęcają uczelnie do rozszerzania i wzbogacania programu studiów.

Wyjazdy pracowników akademickich obejmują okres od 1 do 6 tygodni (minimum 5 godz. wykładów tygodniowo), w którym prowadzą zajęcia na uczelni partnerskiej. Wykłady te muszą być zintegrowane z programem studiów, które są proponowane na przyjmującym uniwersytecie. Poprzez tę wymianę studenci miejscowi mają szansę skorzystać z wiedzy wybitnych wykładowców zagranicznych nie wyjeżdżając z kraju.

III. PROGRAM *ERASMUS* NA UNIWERSYTECIE „MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ“ W LUBLINIE

Polska weszła do Unii Europejskiej w 2004 r., ale polskie uczelnie już w roku akademickim 1998/99 zainaugurowały swój udział w programie *Erasmus*. W tym pierwszym roku liczba wyjazdów polskich studentów na zagraniczne uczelnie wynosiła 1426. Dziesięć lat później – w roku 2006/07 – liczba ta wzrosła wielokrotnie – do 53530 wyjazdów. Do Polski przyjechało najpierw 220 studentów, ostatnio – 13630. Tendencja szybkiego wzrostu jest zauważalna także w stosunku do wyjazdów polskich nauczycieli akademickich – z 678 do 17359.[4] Dane te wskazują na stopniowe wrastanie roli programu w polskim szkolnictwie wyższym, na powiększenie jego wpływu na proces dydaktyczny organizowany na polskich uczelniach. Praktyczne znaczenie *Europejskiego Programu Erasmus* dla kształcenia studentów i dla podwyższania kwalifikacji nauczycieli akademickich można pokazać na przykładzie funkcjonowania programu na jednej z polskiej uczelni – na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, bardziej konkretnie – w Instytucie Filologii Słowiańskiej Wydziału Humanistycznego.

Instytut prowadzi studia na 4 kierunkach: *filologia rosyjska*, *filologia ukraińska*, *rosjoznawstwo* i *slawistyka*. *Slawistyka* istnieje w postaci dwóch profili, na pierwszym z nich nauczane są języki bułgarski, ukraiński i rosyjski, na drugim zaś – białoruski, czeski i rosyjski. Ze względu na fakt, że w Instytucie wykładano 5 języków słowiańskich wraz z literaturą i historią poszczególnych państw współpraca z zagranicznymi ośrodkami slawistycznymi, zarówno w krajach słowiańskich, jak i niesłowiańskich, ma ogromne znaczenie w kształceniu studentów i dlatego program *Erasmus* zajmuje ważne miejsce. W ramach *Erasmusa* Instytut ma zawarte umowy z uniwersytetami w Bułgarii, w Czechach, w Estonii, na Litwie, w

[4] *10 lat Erasmusa w Polsce*. Wybór danych statystycznych i finansowych, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008, str. 8–11; **www.erasmus.org.pl**

Austrii i w Belgii, przewidują one w sumie 30 semestralnych wyjazdów. Beneficjentami stypendiów są studenci wszystkich specjalności, np. studenci specjalności *slawistyka* z pierwszym językiem bułgarskim mają możliwość odbyć semestralne lub roczne studia na jednym z 4 bułgarskich uniwersytetów (*Uniwersytet Sofijski*, *Uniwersytet w Wielkim Tyrnowie*, *Uniwersytet Płowdiwski*, *Południowo-Zachodni Uniwersytet w Błagoewgradzie*), studenci specjalności *filologia rosyjska* i *rosjoznawstwo* wyjeżdżają do Uniwersytetów w Tallinie, w Innsbrucku i w Gent, natomiast slawiści białoruteniści – do *Uniwersytetu w Ołomuńcu* lub do *Uniwersytetu w Wilnie*.

W wyniku wyjazdu stypendyści *Erasmusa* po powrocie mogą się pochwalić, iż:

(1) opanowali na wysokim poziomie język swojej specjalności – zarówno jego odmianę literacką, jak i potoczną;

(2) poznali od wewnątrz kulturę duchową i materialną narodu kraju pobytu;

(3) poszerzyli wiedzę o osobliwościach geograficznych kraju i regionu;

(4) w związku z przygotowaniem pracy dyplomowej zrealizowali kwerendę biblioteczną, zgromadzili materiały źródłowe, odbyli konsultacje z fachowcami na przyjmującej uczelni;

(5) nawiązali ważne kontakty w celu podtrzymywania języka bądź przyszłej realizacji zawodowej itp.

Większość stypendystów *Erasmusa* po powrocie z zagranicznej uczelni wyznaje również, że pobyt tam miał na nich bardzo pozytywny wpływ w aspekcie psychologiczno-wychowawczym, np. że dzięki niemu stali się bardziej samodzielnymi, odpowiedzialnymi i walecznymi, wzbogacili swoją osobowość i poszerzyli swoje spojrzenia na świat. Tak twierdzi np. Magdalena Demianiuk, która przebywała na *Uniwersytecie Południowo-Zachodnim w Błagoewgradzie*, Bułgaria: „Wyjeżdżając poznaje się nie tylko kraj, w którym ma się mieszkać, jego kulturę i odmienne zwyczaje, tamtejszy system studiowania i innych żaków... Kto sam tego nie doświadczył, nie będzie w stanie zrozumieć, ile informacji musi przyswoić, formalności dopełnić i barier przełamać nawet najbardziej komunikatywny i zaradny student „na obczyźnie“. Jednak dzięki temu człowiek zaczyna bardziej, ufać swoim umiejętnościom i możliwościom a to niewątpliwie procentuje na przyszłość.“[5]

Oczywiście, w trakcie realizacji wymiany studenckiej pojawiają się niektóre problemy, które trzeba rozwiązywać na bieżąco. Jeden z tych problemów dotyczy kompatybilności siatki programowych uczelni macierzystej i przyjmującej. Ponieważ zwykle nie ma pełnej zbieżności między programami, po powrocie z zagranicznej uczelni studenci powinni zaliczać w przyspieszonym tempie przedmioty, które

[5] http://slawistyka.blogspot.com/search/label/Erasmus

mają na swojej uczelni, lecz brakowało ich na uczelni przyjmującej. Dlatego przed wyjazdem zakwalifikowani studenci powinni bardzo precyzyjnie ułożyć swój plan studiów i rozplanować sposób zaliczenia całego semestru. Z drugiej strony, zaistnienie tego problemu zachęca władze poszczególnych jednostek uniwersyteckich, aby przy tworzeniu planów studiów uwzględniać plany tego samego kierunku na innych europejskich uniwersytetów, żeby były one bardziej kompatybilne.

Inny problem ma charakter techniczny, związany jest ze sposobem uznawania na macierzystej uczelni przedmiotów zaliczonych zagranicą. Chodzi tutaj przede wszystkim o nazwę przedmiotu, która często brzmi nieco inaczej niż na wysyłającej uczelni, lub o język, w którym są wydane dokumenty (np. władze polskich uczelni mają obowiązek uznawać dokumenty wyłącznie sporządzone w języku polskim lub przetłumaczone na język polski z języka obcego). Problem ten na poszczególnych wydziałach rozwiązywany jest zwykle skutecznie poprzez stosowanie elastycznego podejścia.

Wreszcie, istotny czasem jest problem o charakterze finansowym. Okazuje się bowiem, że w niektórych przypadkach wysokość otrzymanego stypendium nie może pokryć w wystarczającym stopniu kosztów pobytu. Dlatego studenci muszą mieć świadomość, że kwota otrzymana w ramach programu *Erasmus* jest tylko dofinansowaniem ich wyjazdu i muszą ubiegać się o dofinansowanie z innych źródeł (np. dziekan, organy samorządowe, fundacje i in.).

Co dotyczy wymiany nauczycieli akademickich – wykładowcy Instytutu regularnie po uprzednim uzgodnieniu z partnerem wygłaszają cykl wykładów lub prowadzą zajęcia ze studentami na zagranicznych uczelniach. Zajęcia te są z zakresu specjalizacji naukowej poszczególnych wykładowców, np. z literatury rosyjskiej na *Uniwersytecie w Tallinie* czy z socjolingwistyki na *Uniwersytecie Płowdiwskim*. Tą samą drogą studenci Instytutu Filologii Słowiańskiej w Lublinie mają możliwość spotkać się np. z wybitnymi badaczami literatury i języka bułgarskiego z *Uniwersytetu Sofijskiego* lub ze slawistami z *Uniwersytetu w Innsbrucku*. Wyjazdy nauczycieli akademickich mają bardzo pozytywny wpływ na ich kwalifikację, ponieważ w trakcie przygotowania się do zajęć na zagranicznej uczelni w celu otrzymania najlepszej opinii muszą uwzględniać najnowsze pozycje bibliograficzne, zastosować współczesne metody nauczania i urządzenia techniczne. Również dzięki wyjazdom za granicę wykładowcy mają możliwość nawiązywać i utrzymywać korzystne kontakty naukowe i dydaktyczne, realizować kwerendę biblioteczną, wzbogacać swoje doświadczenie dydaktyczne.

IV. PODSUMOWANIE

Na podstawie opublikowanych danych i opinii oraz bazując na własnym doświadczeniu z realizacji programu *Erasmus* na jednej z polskich uczelni można stwierdzić, że ma on pozytywne znaczenie zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli akademickich.[6] Wymiana studencka przyczynia się nie tylko do podniesienia jakości zdobytego wykształcenia, ale kształci u studentów nowe, ważne dla przyszłej realizacji zawodowej i życiowej pozytywne cechy osobowości. Wspierając mobilność nauczycieli akademickiej program *Erasmus* ma bardzo ważne znaczenie również w udoskonalaniu wykładowców pod względem dydaktycznym i merytorycznym, w wzmocnieniu ich motywacji do pracy, w promocji siebie i macierzystej uczelni w Europie. Jednocześnie należy pamiętać, że skuteczne, owocne uczestnictwo w programie *Erasmus* uwarunkowane jest kilkoma istotnymi czynnikami, w tym: stworzenie pracującej struktury programu na uczelni, uprzedzająco uważne rozpoznanie i prawidłowy wybór ewentualnych partnerów zagranicznych, poważne i odpowiedzialne przygotowywanie wyjazdów – zarówno studenckich, jak i nauczycielskich, a także duże poświęcenie i spory entuzjazm ze strony działaczy programu *Erasmus* każdego szczebla.

Wyrazy kluczowe: program Erasmus, Unia Europejska, wymiana studencka, mobilność akademicka.

[6] Autor jest koordynatorem programu *Erasmus* Instytutu Filologii Słowiańskiej UMCS w Lublinie.

Prof. dr PETAR SOTIROW, Uniwersytet „Marii Curie-Skłodowskiej“, Lublin, Polska

THE IMPORTANCE OF THE *ERASMUS PROGRAM* FOR STUDENTS AND TEACHERS IN THE EUROPEAN UNION

Summary

On the example of „Marie Curie University-Sklodowska“ in Lublin (Poland) I shall focus on the importance of the Erasmus Program for students and teachers in the European Union. This is one of the most popular programs of the Union, it supports international academic exchange and generally cooperation between European universities. From the published official data, from the viewpoints of beneficiaries of Erasmus and the personal experiences of the author it appears that the program has had very positive impact on the students – both to improve the quality of education acquired by them and for the formation of some new valuable personality traits. Erasmus also promotes teachers' mobility, enabling them to enrich their didactic experience and motivation for further self-development. For these reasons Erasmus deserves to be popularized, and the opportunities it offers – to be widely used.

Key words: *Erasmus Program, European Union, European universities, students education, teachers' mobility*.

Проф. Д-р ПЕТАР СОТИРОВ, Университет „Мария Кюри-Склодовска“, Люблин, Полша

ЗНАЧЕНИЕ НА ПРОГРАМАТА *ЕРАЗЪМ* ЗА СТУДЕНТИТЕ И ПРЕПОДАВАТЕЛИТЕ В ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ

Резюме

Върху примера с Университета Мария Кюри-Склодовска в Люблин (Полша) тук се говори за значението, което европейската образователна програма Еразъм има за студентите и за преподавателите в страните от Европейския съюз. Това е една от най-популярните програми на Съюза, тя подпомага международния академичен обмен и въобще сътрудничеството между европейските университети. От публикуваните официални данни, от мненията на бенефициенти на Еразъм, както и от личния опит на автора става ясно, че за студентите програмата има извънредно положително влияние – както за повишаване на качеството на придобитото от тях образование, така и за формирането на някои нови ценни личностни черти. Програмата Еразъм насърчава обмена също и на университетски преподаватели, като по този начин им дава възможност за обогатяване на дидактичния опит и мотивация за самоусъвършенстване. Затова програмата Еразъм заслужава да бъде популяризирана, а възможностите, които дава, да бъдат широко използвани.

Ключевое слова: *Програмата „Еразъм“, Европейский съюз, европейската образователна програма, едукация студентите, академичен обмен.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13(497.7)
Стручни чланак
стр. 139–144

Prof. Snezana Mirascieva, PhD., Faculty of Pedagogy, „Goce Delcev“ University, Stip, Macedonia

DIDACTICAL-METHODICAL ASPECTS OF PLANNING THE EDUCATIVE WORK AT THE MACEDONIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract: This paper is about one new didactical-methodical approach in the planning of the educational work at the educational institutions in Macedonia which is in function of the professional development of the teaching staff. The paper presents a new practice which is introduced at the educational system in Republic of Macedonia, and which refers on two key questions like integrated planning of the educational work and ecology education at the educational institutions on three levels: pre-school, primary and high school.

Key words: *integrated planning, educational work, eco standards, professional development of the teaching staff.*

The contemporary society inevitably imposes modern way of living and penetration of the modern in all areas not excluding the teaching as institutionalized and most organized process of education. In this sense teaching gets modern epithet. In turn, modern teaching requires a modern teacher. This in other words means a teacher who will continuously monitor the changes in society, the latest scientific achievements and will accept and apply.

The steps so far were taken in the direction of modernization of teaching focused on providing good infrastructure in which teaching is carried out, with working equipment and didactic material, training of teachers towards professional development, computerization of education. However, in practice, the educational process remains in the dominant traditional ways in the planning and implementation of teaching. This situation initiates the problem introducing a new didactic-methodical approach to teaching primarily in the planning of education activities as a first stage of the complex educational process.

The new holistic approach to the person means to access individual as a whole, complete person, a person with its entire identity and entity. Just such a developed person can be adaptive to the environment, flexible to change, people who constantly evolve and change, who are active and productive in the community. That is another reason that imposes new approach to teaching in all its stages.

Another reason that has put new approach to teaching is the need to modernize the teaching process in order to increase the success and effectiveness in learning to achieve the specified development already teaching purposes; the expected results in teaching primarily determined by the solid preparation and planning of the teaching process. From here and the questions: „Why plan?“, „What concerns planning?“, „How to plan education activities so far?“

The planning of teaching means determining the scope and sequence of activities which should to be carried out as necessary resources. Planning in schools entails planning the content of the curriculum. The planning of the teaching is a guide, a forwarder, recommendation and not a court. In this sense, planning is necessary for the design of activities to be realized, their contents, rational use of human potential and the time of conversion.

Theoretical and empirical knowledge about the weaknesses of traditional planning are reasons that impose the need for integrated planning of teaching, such as:

- Extensive lesson plans and programs;
- Over-load of the students and teachers;
- Insufficient material- technical equipment of the schools;
- The number of students per classroom;
- The interested and needs of the students are not dominant in the planning;
- Formalism in the student’s knowledge;
- The students as a passive subject (the listening position of the student dominates);
- Domination of the frontal work;
- Neglecting the individual student’s abilities (absence of differentiation and individualization of the teaching);
- The teacher is the dominant figure in the teaching process with his activities;
- The parents are not planned within the teaching;
- Closed teaching in the classroom;
- Professional egoism and the individual ego.

These indicators are sufficient arguments posed by the need for integrated planning of education activities.

The integrated planning in its etymological meaning is defined as truly, complete (integer – lat. language – truly, integralitas – lat. language – completeness, wholeness, completeness, wholeness) plan (planare – lat. language – drafting plan).

Integrated planning is actually:

- significant feature of the modern approach to teaching;

- functionally link the content of subjects or their parts (thematic units), thus retains its independence and systematic logic;
- functionally link the objectives;
- treatment of a problem from different aspects.

In its essence the integrated planning is:

– functional and content-targeted connectivity of the elements of the curriculum;

– planning integrated with the teaching of content from close study different subjects and/or themes in whole students, simple and interesting way acquire new knowledge.

Why is the integrated planning needed?

– Creating a simulative and creative learning environment;

– Positive working climate;

– Active participation of the students;

– Possibility for expressing the individual abilities;

– High level of interaction;

– Application of many social forms and methods of work;

– Usage of many sources of knowledge and school resources in the school and outside it;

– Team work among the teachers;

– Extending the forms of cooperation with the parents.

There are many types of integrated planning of teaching. So according to the time of realization we may speak of: annually integrated planning, thematic integrated planning and integrated planning day. According to the subject (content and objectives) of integration:

– Vertical (internal, intra-subject);

– Horizontal (external, exter-subject);

According to the method of integration, the integration planning can be directed to:

– A central theme – Focus problem.

Here is an example of integrated planning on the central theme:

Daily planning of the integrated working day at the second grade

Topic of the day: *Autumn frutis*

Themes: I am part of the nature

Numbers to 20 (counting)

Subject:

Subject matters: 1. Introducing the environment Autumn fruits

2. Mathematics Counting to 5 through a didactic game – On the market

3. Aim of the day: To obtain knowledge that the autumn gives many fruits important for the human health;

4. Concrete aims;

Indicators:

5. Organizational forms of teaching;

6. Teaching methods;

7. Teaching tools;

8. Place of realization;

9. Notions.

The second question addressed in the paper is the environmental education on the classes in all its stages at the level of educational institution. Why environmental education? Our intention in the paper is to elaborate the meaning and content of environmental education. This problem has been of concern to numerous discussions and debates. But the fact is that encouraging the development of ecological awareness occurs occasionally (through environmental action) includes a number of people across different subjects when it comes to the educational institution. The fact is that the importance and need for preservation of our planet more talking than acting. For these reasons, environmental education and developing intensive environmental awareness comes in the Macedonian educational system through the integration of environmental content in teaching all subjects, including all direct and indirect participants in it, since the preparatory phase of teaching. The goal is actually raising the awareness and importance of environmental protection that encourages respect and care for others and responsibility towards society and the environment.

How to integrate environmental education in the Macedonian educational system?

Integrating the content of the environmental protection in the curriculum is further overloaded, because of the redesigning of the operational phase of teaching. With this integrated approach teachers and students are actively targeting specific actions that bring long term positive effects. In fact, the integrated content from different individual subjects about certain points of action of four eco-standards that are priority in the actual educational institution. Eco-standards entitled: Protecting energy, water protection, maintenance of school building and healthy environment in school and the orderly and environmentally friendly school yard are realized through concrete action points. The integration of environmental content of the curriculum content is the fifth step in the process of achieving goals. Back to the focu-

sed problem (defined as a separate item for action by a certain eco-standards) that is a priority of the school or kindergarten integrate content from different subjects that are close to the problem. An example of integrated planning Mon Focus problem is presented in figure 1.

Figure 1. *Integrated planning of the educational work at the primary school upon focused problem*

Why did we determine ourselves for such a step?

The objective of the program *We don't have a backup planet* is to raise the general awareness of the environment in educational institutions and community. The activities are not limited to the institution but also in the community. The inclusion of the entire community has more advantages, such as exchange of experiences and information, practical assistance, financial support and greater publicity of the educational-teaching institution in terms of preparing a newsletter for parents, press releases and local mediums, open days.

On the other hand integration allows overcoming the closeness of the classroom, greater collaboration between teachers and teamwork, the development of cooperative and communication skills, greater collaboration between teachers, students and parents. This way of preparing the teacher for the purpose of professional development and continuous improvement which exceed the problem of professional egotism and self ego.

Also this is an opportunity for proper organization and use of leisure time of students as well as greater involvement of parents in the life and work of the kindergarten and school. To encourage and develop environmental awareness as one of the priority goals of education in the 21st century, let alone because only in this way every individual without exception, will contribute to safeguarding and protecting the environment.

LITERATURE

Адамческа, С. (1996): *Активна настава*. Скопје: Легис (Chapter 3).

Mirascieva, S. (2010): *The integrated access in the preparation and planning of he teaching process at the primary school in The Republic of Macedonia*, WCES 2010, „Creativity and Innovation“.

МОН (2007): *Наставен план и програма за деветгодишно основно образование*, Скопје: МО.

Пау, Ц. (2004): *Низ детските очи – Прирачник за активна настава*. Скопје: Канцеларија на УНИЦЕФ (Chapter 4).

Петковска, Н., Панева, Л., Костовски, М. (2003): *Прирачник за интегрирана настава*. Скопје: Канцеларија на УНИЦЕФ (Chapter 3).

Попоски, К. (1998): *Успешен наставник*. Скопје: НИРО Просветен работник.

Попоски, К. (2000): *Програмирање на воспитно-образовниот процес*. Скопје: ПЗМ.

Проект Модернизација на образованието (2008): *Планирањето и оценувањето во тек со современите трендови во образованието*. Скопје: МОН.

Проф. др СНЕЖАНА МИРАСЧИЕВА, Педагошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, Македонија

О ЈЕДНОМ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКОМ АСПЕКТУ ПЛАНИРАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У МАКЕДОНСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

Резиме

Овај рад третира један нови дидактичко-методички приступ планирања васпитно-образовног рада у образовним институцијама у Републици Македонији који је у функцији професионалног развоја и усавршавања наставног кадра. Наиме, представљена је једна нова пракса која се уноси у македонски васпитно-образовни систем а која се односи на два кључна питања: интегрисано планирање васпитно-образовног рада и еколошко образовање у предшколским, основним и средњим васпитно-образовним институцијама.

Кључне речи: *интегрисано планирање, васпитно-образовни рад, еко-стандарди, професионални развој наставног кадра*.

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 37.036
Стручни чланак
стр. 145–150

Др Жана Бојовић, Учитељски Факултет у Ужицу

НАСТАВНИК И ЕСТЕТСКА КУЛТУРА УЧЕНИКА

Апстракт: Интеракција наставник – ученик – уџбенички садржаји представља тријаду у оквиру које се, између осталог, развија и естетска култура ученика.

Значај естетске културе и захтеви у реализацији задатака естетског васпитања разматрани су са становишта дидактичко-методичке оспособљености наставника и кроз основне поставке циљева и задатака васпитања и образовања који се односе на естетску културу ученика а који су представљени у Закону о основама система образовања и васпитања.

Кључне речи: *наставник, естетска култура, естетско васпитање, уџбенички садржај.*

> „Онај који хоће да учи друге, мора бити сасвим учен или пак признати да то није; јер нема ничег опаснијег него кад онај који је тек нешто научио мисли да – зна.“
>
> *Квинтилијан.*

У условима савременог живота естетска култура и естетско васпитање постепено добијају нове димензије и ново значење, како у индивидуалном, тако и у друштвеном животу сваког човека. Томе су много допринели различити фактори, а нарочито нова сазнања у области дечије и развојне психологије, али и научни и технолошки развитак који је битно променио и мења положај човека у друштву.

Естетска култура представља неопходну компоненту васпитања без које се не може развити целовита и свестрана личност. По ранијим схватањима, под естетском културом се подразумевала нека врста тоталне синтезе која се остварује када дете достигне одређену зрелост. Данас се сматра да естетска култура учествује у општем развоју личности и да представља основу за развој физичких и психичких способности са нарочитим акцентом на развој естетских способности (доживљајне и изражајне способности), а које се могу развијати под утицајем естетског васпитања као битне компоненте естетске културе (Грандић 2001: 61).

Да би естетска култура постала саставни део бића младих генерација, требало би код њих развити способност препознавања модалитета изражавања

лепог и његових различитих категорија (хуманизам, узвишеност, трагичност, комичност итд.) као и елементе који омогућавају истицање вредности у односу на безвредно и уметности од псеудо-уметности. Све чешће се заступа став да уметност, прилагођена и приближена кроз различите видове реализације (естетско васпитање, естетска култура, естетика), утиче на целокупну човекову личност, на његову укупну доживљајност (на чула, емоције, свест). У том контексту, сматрамо да је тај утицај вишеструк и несводив на поједине, међу собом изоловане компоненте које се везују за одређене сфере човековог бића.

Вредна уметничка остварења – с обзиром на то да су рефлексија друштвене и људске стварности обликоване кроз уметност – утичу, у најширем смислу, на личност деце и омладине, на њихов поглед на свет, систем вредности, морална начела, естетску и општу културу. Са развојем цивилизације, естетска култура све више добија на значају, јер постаје важан фактор за индивидуални и друштвени развој појединца. Због тога школа мора водити рачуна да ученик не подлегне старој малограђанској заблуди да му је школовање потребно само да се оспособи за одређену делатност како би „имао од чега да живи“, те да окрене леђа естетским вредностима и лепим вештинама, као луксузу и дангуби, као нечем споредном и нестварном. Развој естетских способности и естетске културе је неопходан елеменат у развитку људског духа, што нам помаже да живот лакше схватимо и проживимо. Ускладити разум и машту, наћи равнотежу између задатака и одговорности практичног живота, са једне стране и ширине и ведрине духа, са друге стране, омогућава појединцу пун развитак стваралачких снага.

Генерално, школа – као васпитно-образовна установа – има задатак да омогући ученицима да се свестрано развијају уз обезбеђивање услова да своју свестраност испоље и развију чиме се остварује општи циљ образовања и васпитања. У том контексту наставник као планер и организатор наставног процеса има комплексан задатак да све предвиђене циљеве и задатке наставе доведе у равнотежу како би обезбедио свим ученицима свестран развој у оквиру њихових могућности. Тако се у члану 4. *Закона о основама система образовања и васпитања*[1] из 2009. године, између осталих циљева образовања и васпитања, наводе и циљеви који се односе на:

(1) стицање квалитетних уметничких знања неопходних за живот и рад у савременом друштву;

(2) развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса.

Дубље промишљање о овим циљевима и задацима показује да није јасно дефинисана спецификација активности потребних за њихову реализацију,

[1] „Службени гласник РС“, број 72/09, од 3. септембра 2009. године, а ступио на снагу 11. септембра 2009. године.

опис активности наставника, шта то треба наставници да раде, на шта да усмере пажњу и слично. То упућује на чињеницу да су циљеви и задаци више дати у форми тврдњи недовољно специфичних да би имале снагу критеријума за процену остваривања у пракси (Николић 2009: 148).

Остваривање наведених циљева се спроводи кроз реализацију задатака естетског васпитања као предуслова развоја естетске културе. Школа то чини са више аспеката: кроз наставни и ваннаставни садржаји, личност васпитача, ентеријер и екстеријер, екскурзије, посете и сусрете, изложбе, издавачку делатност. Ту спада и свеобухватна повезаност са животном средином, коју чине: природа (фауна и флора), људи, филмска, позоришна и музичка продукција, штампа, електронски медији и др.

Један од организованијих и функционалнијих извора развоја естетске културе ученика су наставник и уџбенички садржај. Наставник је посредник између уџбеничког садржаја и ученика, да би се временом, улога наставника као извора естетске културе, смањивала, а уџбеника повећавала.

Још у доба старог Рима, римски педагог Квинтилијан је у својим делима заступао тезу да успешан наставник треба да поседује најбоља људска и стручна својства, да је хумана личност широке културе и солидног општег, стручног и педагошког образовања, да познаје и примењује у раду законитости наставног процеса, законитости процеса учења и законитости развоја ученика (Лакета, Василијевић 2006: 128). Од склопа људских и стручних особина наставника зависи активност и успех ученика у настави, карактер кооперације ученика и наставника, емоционални ставови ученика, степен естетске културе, итд. Укратко, персонални профил наставника којим се обухвата ниво и структура стручне компетенције и аспирација и склоп црта личности, утичу на карактер односа између наставника и ученика који могу бити позитивни и негативни (Лакета 2009: 138).

Херберт Рид (Read), у оквиру своје теорије естетског васпитања, истиче да у оквиру наставе постоји неколико различитих типова и у уметности и у личности и да су у међусобној зависности. То је од огромне важности за разматрање педагошких аспеката уметности што намеће закључак да би наставник морао да буде оспособљен да препозна читаву палету разноврсних типова и да дете води и подстиче у правцу његове наслеђене диспозиције (Грандић, 2001).

Један од путева које наставнику помажу да препозна различите типове ученика, у погледу развоја естетске културе и његово вођење ка естетској култури јесте и уџбенички садржај. Тиме на известан начин улога наставника у школи и у друштву постаје значајнија кроз примену уџбеничких садржаја путем којих он у школи остварује наставне циљеве и задатке међу којима је формирање и развој естетске културе ученика.

Наиме, да бисмо обезбедили подстицање развоја естетске културе ученика потребан нам је одговарајући уџбенички садржај чиме би омогућили прелаз репродуктивног уџбеника у продуктивни уџбеник који се одликује структурним елементима усмереним ка естетски продуктивном раду ученика (Хуторској 2006: 291).

Уџбеници и приручници (као својеврсна наставна средства која су „уткана“ у наставни процес), осим основне функције остваривања задатака и циља васпитања имају задатак да својим уметничким и естетским квалитетима развијају естетску културу ученика. Ученик користи уџбенички садржај уз помоћ наставника, али и самостално – чиме се ученици оспособљавају за саобразовање.

У том смислу основна препорука OECD, UNESCO-а, Европског савета и других међународних организација јесте да уџбенички садржаји буду у сваком погледу савремени и у функцији не само стицања знања већ и припреме за живот, рад и опстанак (Јанковић, Илић, 2006: 130). Наведене карактеристике се односе и на уџбеничке садржаје важне за формирање и развој естетске културе ученика.

* * *

У основној школи, поред образовних функција остварује се и функција културе, која се може посматрати као (а) спољашња и (б) унутрашња култура (Трифуновић 2008: 553). Сматрамо да се и функција естетске културе може посматрати двојако:

(1) кроз *унутрашњу функцију* естетске културе која се остварује преко утицаја образовних садржаја на естетску страну личности ученика, и

(2) кроз *спољашњу функцију* естетске културе која се изражава кроз укупно деловање школе као институције која усавршава постојеће форме естетске културе ученика и ствара нове.

У том контексту сматрамо да развој естетске културе ученика умногоме зависи од дидактичко-методичке вештине наставника да створи повољну разредну климу у оквиру које ће са успехом посредовати између ученика и уџбеничких садржаја. Тиме истичемо да водећу улогу у развоју естетске културе ученика имају наставници и учитељи, који својим поступцима и захтевима у раду могу утицати на активност ученика у смислу да их:

– оспособљавају да уочавају и препознају лепо око себе али и у себи и другима;

– да их оспособе да се препусте афективној страни своје личности и уживају у лепоти тако што ће је доживети,

– да их оспособе да процењују и разумеју праве естетске вредности које много дуже трају и да их разликују од естетских квазивредности кратког даха;

– да их оспособе да у себи препознају скривене могућности у стварању и изражавању лепог.

Педагошки амбијент повољан за ученика, имаће смисао и ефекат само онда ако подстиче развој личности ученика, његову естетску културу која му потпомаже укључивање у социјалну средину. У супротном, може се сматрати кочницом у развоју естетске културе. Тим пре што су емпиријска истраживања одавно потврдила да у свим видовима стимулације на часу 86% заузимају оне које је изазвао учитељ, а само 14% оне које потичу од ученика (Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, Б. 1988: 13–16). Међутим, често се дешава да ефикасност рада наставника зависи од социо-културне и економско-политичке развијености и слојевитости локалне средине,

Интеракција наставник – ученик – наставни садржаји представља тријаду у оквиру које се одвија истинска драма васпитања, тог сложеног и важног феномена људског постојања. Наставник је онај дио тријаде од кога се очекује да, уз помоћ својих знања из дидактике, методике, педагогије и других области, искористи уџбеничке садржаје у највећој могућој мери као једног од бројних путева у развоју естетске културе ученика, Мишљења смо да, у рукама заинтересованог наставника и нешто лошије конципиран уџбенички садржај, може да послужи као сврсисходно наставно средство и извор знања усмерено ка подстицању, развоју и подупирању естетске културе ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Грандић, Р. (2001): *Прилози естетском васпитању*, Нови Сад: Савез педагошких друштава.

Хуторској, А. Б. (2006): „Место уџбеника у дидактичком систему“, *Настава и васпитање*, 3, (283–296), Београд: Педагошко друштво Србије.

Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, Б.(1988): *Ученици о својствима наставника*, Просвета, Београд.

Јанковић, П.; В. Илић (2006): „Учитељ у школи прошлости и данас“, *Зборник радова*, књига 1: Европске димензије промена образовног система у Србији, 121–133, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад.

Лакета, Н. (2009): „Школа данас и тенденције њеног развоја“, у: *Будућа школа I*, (112–144), Београд: Српска академија образовања.

Николић, Р. (2009): „Циљеви образовања и васпитања у Основама система образовања и васпитања“, *Зборник радова* „Образовање и усавршавање наставника“ – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Учитељски факултет, Ужице, стр. 141–150.

Поткоњак, Н. (2009): „Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања“, *Зборник радова* „Образовање и усавршавање наставника“ – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Учитељски факултет, Ужице, стр. 21–38.

„Службени гласник РС“, број 72/09 од 3. септембра 2009. године.

Трифуновић, В. (2008): „Настава књижевности у основној школи и њена улога у формирању националог и културног идентитета“, у: *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Д-р ЖАННА БОЙОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧЕНИКА

Резюме

Взаимодействие преподаватель – ученик – содержимое учебника представляет триаду, в рамках которой, между прочим, развивается и эстетическая культура ученика.

Значение эстетической культуры и требования в реализации задач эстетического воспитания рассмотрены с точки зрения дидактическо-методической подготовленности преподавателей и основных постановок целей и задач воспитания и образования, относящихся к эстетической культуре ученика, представленных в Законе об основных началах системы образования и воспитания.

Ключевые слова: *преподаватель*, *эстетическая культура*, *эстетическое воспитание*, *содержимое учебника*.

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3
Прегледни чланак
стр. 151–156

Др Ана Стишовић Миловановић, Туристичка школа, Београд

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У СВЕТЛУ НОВИХ НАУЧНИХ ПАРАДИГМИ

Апстракт: Искорак науке ка мултидисциплинарном приступу проучавању објекта сасвим је сагласан с природом методичких и дидактичких наука. Нова научна парадигма је заснована на кореспонденцији разноврсних научних постулата.

Наставник, неретко, своје стручне и методичко-дидактичке компетенције формира на основу знања стечених на основним студијама, не унапређујући их и не користећи новине у примарној или методичко-дидактичкој науци. Неопходност промена у квалитету и обиму компетенције наставника је нужност и темељ функционалне наставе.

Кључне речи: *нова научна парадигма, мултидисциплинарност, компетенција наставника, функционална настава*.

Почетком XX века, Томас Ман, у интригантном делу *Чаробни брег*, изрекао је прецизне парадигматске оцене целокупног дотадашњег образовног система и објаснио место наставника у њему:

> „Рећи ћу нешто о класичном васпитном идеалу, о реторско-литерарним духу европског школског система и његове граматичко-формалне отужности, а која је за народ већ одавно предмет подсмеха.
>
> Нико и не слути колико се народ подсмева нашим докторским титулама и целом нашем васпитном мандаринству, као и нашој основној школи, уображавајући да је народно васпитање само раздвојено научно васпитање. Међутим, оно образовање и васпитање које је народу потребно, народ одавно тражи на другом месту, а не у принудним установама, и већ врапци по крововима цвркућу да наш тип школе уопште, овакав, какав се развио из манастирских школа средњег века, представља смешну старудију и анахронизам, тако да више нико на свету за своје образовање не дугује захвалност школи, и да је слободна, ничим неометана настава преко јавних предавања, изложби, кинематографа и других модерних открића, далеко боља, од сваке школске наставе.“[1]

[1] Т. Ман: *Чаробни брег*, Компанија Новости, Београд, 2006, стр. 516.

Ако се има на уму да су ове оцене школског система и нових могућности образовања изречена давне 1924. године, сасвим је разумљиво што се XX век трудио да у духовно наслеђе следећег миленијума угради и нове теорије и постулате образовања.

Педагошка истраживања су показала да је класична настава углавном неефикасна, јер се најчешће своди на рецептивне моделе, који не обезбеђују трајна и функционална знања; да је успешност ученика све мања, а да се развијање рефлексивних вештина занемарује.

У наставној пракси најважнија је „виша и целисходнија делатност“, која упућује на идеју да наставник мора непрестано имати на уму важност усвајања темељних и актуелних знања из научних области, али их увек чинити функционалним, применљивим „алатом“ у проучавању и подучавању предмета дефинисаних научном облашћу, којом се бави.

Истраживања показују да је ефикасност наставе зависна од садејства већег броја варијабли, од којих је на првом месту начин организовања процеса наставе.[2] Тај први предуслов у највећој мери зависи од наставника, његове стручности, компетенција, па и личности. Поседовање знања у области предмета је, дакако, од великог значаја, али је недовољно, ако није праћено дидактичко-педагошким и методичким знањима.

Иако савремене теорије учења инсистирају на настави која би припремала ученике за стваралачки приступ проблемима, подстицала интелектуални развој, оспособљавајући их да буду самостални у раду и дајући већу могућност трансфера знања, настава се углавном одвија по класичним, давно превазиђеним рецептивним моделима.

Разлози за то су бројни, али се најчешће спомиње немотивисаност наставника у етатизованом образовном систему, који је и сам застарео и гломазан, нефлексибилан. Није занемарљив податак из праксе, да се занимање наставника за психолошку и педагошку литературу углавном окончава по завршетку студија, а да се под појмом стручног усавршавања наставника углавном подразумева спорадично праћење достигнућа за наставну област.

У великом проценту, наставници нису опремљени довољним педагошким знањима, па се, следствено, као први постулат повезивања теорије учења и наставне праксе, намеће идеја да је неопходно квалитетно стручно образовање и подизање нивоа наставничких компетенција. Наставник мора употребити сва своја методичка, педагошка и дидактичка знања, да би дошао до жељених резултата у когнитивном, интелектуалном и афективном узрастању ученика.

[2] Опширније: Брковић, А. *Настава–ученик–развој*, Ужице, 1988: Учитељски факултет.

Компетенција је, по етимологији, ознака меродавности (формалне или реалне), оспособљености за одређени посао, која се може верификовати тек по сагледавању ефеката урађенога.

У образовном систему, компетенцијом наставника се условљавају и будуће компетенције ученика. Стога се прва меродавност споро и неадекватно мења, јер се преузети обрасци подучавања само мултипликују, без преко потребне објективне дистанце.

Најновији европски, па и светски концепти наставе, засновани су на „модуларном принципу“, који инсистира управо на исходима наставних процеса, који морају бити полазиште и упориште у осмишљавању наставних садржаја и метода.

Да би овакав модел наставе био сврсисходан и функционално употребљен, настава се нужно ослања на нову научну парадигму, која подразумева интердисциплинарни приступ у проучавању и подучавању одређене научне области.

Познавање већег броја научних метода и методичких поступака и њихова адекватна употреба је императив и у **модерној настави књижевности**. Методика наставе српског језика и књижевности, као теоријска, научна али и примењена дисциплина, има обавезу да обједињује нова научна сазнања и позитивна наставна искуства.

Утемељена на разноврсним стручним знањима, као интердисциплинарна наука, методика посеже за двојаким корпусом научних области – први се тиче *предмета проучавања* (теорија и историја књижевности, књижевна критика, књижевнонаучна методологија, граматика, стилистика, лингвистика, дијалектологија), а други *начина подучавања* (психологија, педагогија, социологија, дидактика). Уз то, методика се служи и инструментаријем и достигнућима историје, философије, естетике, логике, историје уметности.

У наставној пракси, пречесто се обесмишљавају уметнички, естетички и етички аспекти у проучавању књижевног дела, јер се сувише инсистира на историографском, теоријском, позитивистичком приступу уметничком тексту. Очигледно, методика наставе књижевности не може стајати по страни, незаинтересована за промене за начине антиципирања знања и исходима које нуди.

Иманентна особина књижевног текста је способност за реинтерпретацију, за поновна структурирања, која могу бити потпуно независна од замисли аутора. Ту способност дела за преображавање, његову *отвореност* (онако како је тумаче Мерло-Понти, а доцније и Умберто Еко) и варијантност значења, мењање смисла, модерни тумачи књижевности називају *ентропијом*. Истински вредна уметничка дела имају готово неисцрпну ентропију. Све док ентропија траје, дело живи. Ако би се, крајње хипотетично, могућност ентропије уметничког дела до краја исцрпла, дело би „умрло“, нестало као естетички предмет.

Читалац (па и књижевни теоретичар, који је „ангажовани читалац“) нужно се детерминише способношћу да прати сугестије аутора и да их актуелизује. Чин перцепције дела је сродан акту стварања, јер се њиме васпостављају увек нова значења и тако ствара естетички предмет.

Да би и у наставној пракси чин перцепције дела ишао ка стварању естетичког предмета, наставник мора поседовати одређена научна сазнања, која би нужно кретала од филозофских претпоставки, преко функционалног коришћења елемената књижевнотеоријских постулата, до коришћења елемената когнитивних теорија.

Све књижевне теорије имају заједничку амбицију и циљ. Анализа књижевноуметничког текста јесте спознавање темеља на којима се изграђује књижевно искуство и спознавање естетичких и когнитивних вредности тако створеног искуства. Кроз мисаоно разматрање предмета, треба доћи до његове суштине. Кључно питање, дакле, које се у самом процесу анализе мора разрешити, јесте начин превођења и научника и читаоца из области несвесног, у домен сазнања.

У психологији постоји мноштво теорија које се баве управо овим проблемом. Когнитивне теорије су сагласне у најважнијем аспекту сазнања: оно треба да буде продуктивно, а не репродуктивно. Теоријским објашњењем учења, познатим као конструктивизам (изградња знања на основу властитог искуства), Брунер је истицао да је начин стицања знања јединствен код сваког појединца. Процес сваког сазнања је усвајање нових информација (и њихово разумевање), трансформација знања (уклапање података у одређени систем) и верификација (провера). Сазнање је увек утемељено на моделима мишљења, које је појединац конструисао на основу реалности. Процес сазнања мора кренути од ове претпоставке, да би испунио своју сврху – подстицање интелектуалног развитка. Брунер суштину креативног, стваралачког сазнања, види у процесу који ће „подучавати како се учи, како се користити туђим методама долажења до знања, али и развијање самосвојних метода.“[3]

Истраживачки рад Брунер је посветио разумевању проблема концептуализације, покушавајући да дозна који путеви спознаје воде од посебног ка општем, како се од описивања иде ка генерализацији и апстракцији. Брунерова теорија инструменталног концептуализма је, дакле, као први услов истакла интелектуалну активност, заправо мисаоно ангажовање у сазнању, подстицање интелектуалне радозналости, као јаке мотивације. То се може постићи поступцима које карактерише велика неизвесност, али и нуђењем различитих, конфликтних решења, која подстичу истраживачки став.

Књижевнотеоријско проучавање јединственог света уметничког дела може бити обогаћено управо аспектом Брунерове теорије инструменталног

[3] Брунер, Џ. 1990. *Ток когнитивног развоја детета*. У: Зборник Когнитивни развој 3, Београд: Савез друштава психолога Србије, стр. 22.

концептуализма, која на адекватан начин коригује феноменолошку недостатност идеје апсолутнога читаоца, уважавајући све друге постулате феноменолошке методе.

Ингарденова идеја о конкретизацији дела у процесу читања дозвољава могућност квалитативне промене самог тока читања. Прихватајући Брунерово становиште да је први услов квалитетног спознања, мисаоно ангажовање, а да су исходи сазнања – кретање од описивања, ка генерализацији и апстракцији, лако ћемо доћи до могућности имплементирања ових постулата у Ингарденово становиште о слојевитој структури књижевног дела.

У књижевном делу постоје многи (имплицитни и експлицитни) путокази за читаоца, који се, кроз поступак феноменолошке редукције, консеквентно претварају у литерарне феномене. Литерарни феномен је грађа, којом се читалац може даље служити, у попуњавању места неодређености, те тако остати у сфери аутентичног доживљаја дела.

Једна од важних претпоставки оваквог приступа је и јасно дефинисање дистинкције између аутентичног и произвољног тумачења књижевног текста, успостављање принципа методске адекватности и установљавање прецизног корпуса научног инструментарија у когнитивном и естетском пољу.

Имајући на уму ентропију, као иманентну особину књижевноуметничког дела, важно је понудити могућност најширег (свакако, не и коначног) спектра литерарних феномена, крећући се кроз универзалије текста – од симболичних, архетипских, анагошких, ејдетских, до интертекстуалних. Тако припремљен, мисаони образац је сачувао теоријско утемељење, не ускраћујући читаоцу могућност самосвојног доживљаја и тумачења дела.

„Тек пажљиво, поступно и систематско истраживање неке области омогућује да се у једном тренутку виде ствари које претходно нисмо видели. Тако долазимо до нечег што је резултат осмишљеног методског напора, којим је дошло до добро утемељене грађевине, коју називамо сазнајном дисциплином. Таква активност резултира посебним типом задовољства, јер се њиме на методичан и систематски начин објашњавају карактеристике ствари и њихови међусобни односи, које на други начин не бисмо могли објаснити.“[4]

Уколико је наставник успео да, у светлу захтева нове научне парадигме, крене путем интердисциплинарности, и у свој истраживачки инструментариј функционално уврсти разноврсне научне инструментарије, исходи ће бити вишеструко корисни и лако мерљиви.

Разумљиво је, стога, што се од наставе књижевности очекује да буде актуелна, а од методике да омогући стицање функционалних знања, у складу са

[4] М. Зуровац: *Методичко заснивање естетике*, стр. 10.

променама у научним областима које користи. Најважнија је и неоспорна потреба за сталним усавршавањем наставника и њихово оспособљавање за коришћење нових научних достигнућа.

ЛИТЕРАТУРА

Брковић, А. 1988. *Настава–ученик–развој*, Ужице: Учитељски факултет.

Брунер, Џ. 1990. „Ток когнитивног развоја детета“. У: *Когнитивни развој* 3, Београд: Савез друштава психолога Србије.

Bruner, J. 1985. *Actual Minds, Possible Worlds.* Harvard University Press.

Еко, У. 1965. *Отворено дјело*. Сарајево: „Веселин Маслеша“.

Зуровац, М. 2008. *Методичко заснивање естетике.* Београд: Дерета.

Iser, W. 1978. *The Act of Reading, a Theory of Aesthetic Response*. Baltimor.

Ингарден, Р. 1971. *О сазнавању књижевно уметничког дела*. Београд: СКЗ.

Understanding literature. 1984. Macmillan literature series – Glencoe/Mc Graw Hill, Columbus, Ohio.

ANA STISOVIC MILOVANOVIC, **PhD,** Tourism School, Belgrade

TEACHERS` COMPETENCES IN THE LIGHT OF THE NEW SCIENTIFIC PARADIGMS

Summary

A step toward a multidisciplinary object research approach is quite in accordance with the nature of the sciences dealing with method and didactics. A new scientific paradigm is based on the correspondence of various scientific postulates.

Very often a teacher forms his professional and methodic- didactical competences on the basis of the knowledge that he had acquired during his basic studies, without making an attempt to further develop them and without using the new ideas in his primary or methodic- didactical science.

The necessity of making changes in the range and quality of teachers` competences is the essential point and the foundation of functional teaching.

Key words: *new scientific paradigm, multidisciplinary, teachers` competences, functional teaching.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.12
Оригинални научни рад
стр. 157–176

Проф. др Драгана Бјекић, Технички факултет у Чачку

Мр Лидија Златић, Учитељски факултет у Ужицу

ДИДАКТИЧКО ОБЛИКОВАЊЕ КОМУНИКОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА

Апстракт: У овом раду пажња је посвећена анализи разлога за систематско увођење комуниколошких дисциплина у универзитетско иницијално образовање учитеља. Представљен је развој комуниколошких наставних предмета и издвојени су емпиријски резултати референтни за развој комуниколошких курикулума. Развијени су и приказани наставни предмети из комуникологије намењени унапређивању комуникационог знања и понашања будућих учитеља на свим нивоима универзитетског образовања – на основу диференцираних образовних потреба будућих учитеља на нивоу основних студија, мастер студија и докторских студија обликована су три предмета за које су оперативно одређени и циљеви, али и исходи, структура, садржај, план активности итд.

Кључне речи: *настава комуникологије, образовање учитеља, комуникациона компетентност*.

1. УВОД

Професионалне компетенције наставника су одређене социјално-интеракционим карактеристикама самог наставног процеса. Садржаји и наставни предмети из области комуникологије постепено су укључивани у универзитетске студијске програме за образовање наставника пратећи и потребе наставника, наставног процеса и школског система, али и развој и осамостаљивање комуникологије као науке.

2. КОМУНИКОЛОГИЈА КАО НАУКА И КАО НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ

Комуникологија је данас самостална наука чије основе потичу из првобитног човековог размишљања о размени порука и међусобном (са)обраћању. Методолошки потпуно диференциран оквир комуникологије као науке поста-

вљен је тек средине XX века, а потпуно издвајање науке везано је за почетак XXI века. Комуникологија је интердисциплинарна наука која проучава процес комуникације (Бјекић, 2007: 14). Као самостална научна област је релативно млада наука, мада је њен предмет – људско општење, комуникација – стар колико и човеков род. Предмет је и древне теологије, а научне основе проучавања комуникације присутне су у античкој филозофији. Осамостаљивање комуникологије као науке касни за осамостаљивањем многих, посебно друштвених наука у XIX веку. Мада је веома рано диференциран предмет ове науке, други критеријуми осамостаљивања једне науке (систематизован и теоријски интегрисан корпус сазнања и операционализована методологија истраживања) тек се последњих десет година испуњавају. Један од разлога овог кашњења је и то што је за развој и осамостаљивање комуникологије био неопходан и процес интеграције и повезивања сазнања оних наука које су формативне за комуникологију у XX веку – веку интегрисања и интердисциплинарног повезивања научних сазнања. Потреба за интегративним научним приступима условљена је повећањем сложености човекове практичне делатности и потреба.

Комуникација је врста социјалне интеракције у оквиру које се знаковима преносе поруке. Рот (2004) дефинише комуникацију као процес преношења порука путем знакова. Комуникација није само предмет који комуникологија проучава, већ је и метода и средство проучавања у овој науци: „Да би изучавали комуникацију, ми морамо да комуницирамо“ (Мандић, 2003).

Дакле, предмет комуникологије је процес комуникације. Проучавајући комуникацију, ова наука проучава све облике и актере процеса. Комуникологија проучава садржаје, облике и технике саопштавања, смисао порука и начине њиховог изражавања.

Задаци комуникологије као интердисциплинарне науке су (Бјекић, 2007: 19):

(а) проучавање процеса комуникације, утврђивање законитости процеса, услова јављања и регулисања комуникације, проучавање комуникације у различитим контекстима (теоријски задаци);

(б) унапређивање комуниколошке праксе применом општих принципа у комуникацији у оквиру различитих професионалних делатности и социјалних услова (практични задаци).

Комуникација се одвија у слојевито обликованом контексту: основни ниво је психолошки контекст, а потом релациони контекст одређен односима који владају између оних који комуницирају, ситуациони контекст, па културни контекст као најопштији. Комуникологија их проучава и унапређује.

Како је васпитни процес можда и најраспрострањенији социјални процес који људи свесно и намерно спроводе и организују, то педагошка комуникологија одређује комуникацију као процес усмерен остваривању циљева васпитања. Ова комуниколошка дисциплина је доминантно обликована под ути-

цајем социјално-психолошког приступа и преузима многе елементе социјалних теорија учења, теорија социјалне перцепције итд. (Бјекић, 2007, 2009). Педагошка комуникологија прихвата следеће принципе наставникове комуникације (Шевкушић, 1995; Бјекић, 1999): (а) међусобно поштовање и уважавање ученика/актера педагошке ситуације; (б) подстицање ученика да комуницирају; (в) реверзибилност комуникационог процеса; (г) повећање свесности о репертоару комуникационих активности и значења; (д) свест о сопственом комуникационом понашању и начинима мењања (Бјекић, 2009). Комуникација је нужна за развој сваке личности и неизоставни део наставе као процеса усмереног ка расту и развоју ученика. Квалитет васпитно-образовног процеса и квалитет наставног процеса одређени су квалитетом комуникације. Комуникација у току наставног процеса и у одељењу је процес и однос између актера наставе: наставника и ученика појединачно, ученика појединачно, наставника и ученика као групе итд.

Учење комуникационих вештина професионалаца различитих занимања постаје прво сегмент њиховог усавршавања, иницирано потребама пословних система; тек касније се укључује у редовни процес образовања. Ови наставни садржаји постају део универзитетског образовања средином XX века (Barton and Beck, 2005; Morreale and Backlund, 2002), под аутономним називом предмета и курсева „комуникација“, са нагласком на вештинама. Тек крајем XX века, када се комуникологија осамосталила као наука, наставни предмети почињу да добијају назив „комуникологија“, а паралелан са овим је и назив бројних курсева „комуникационе вештине“. У оквиру предмета „комуникологија“ већи је нагласак на упознавању са научним системом, теоријом комуникација, врстама комуникације, а потом са вештинама. У предметима који у називу носе спецификацију подручја комуникације и система вештина, нагласак је на усвајању практичних знања и стицању комуникационих вештина.

Наставни предмети који проучавају комуникацију схватају комуникационо понашање као основу човекове активности неопходну за индивидуални развој, интерперсоналне и социјалне односе, за функционисање политичких, економских, културних, социјалних институција и пословних система. Због тога, наставни предмети у високошколском образовању који проучавају процес комуникације постављају два основна циља:

(а) омогућити разумевање структуре и ефеката човекове комуникације и

(б) омогућити висок квалитет комуникације и појединцу и заједници.

Основне претпоставке на којима се заснивају програми усвајања комуниколошких знања и вештина су следеће (Бјекић, 2009: 25):

(а) комуникација је за индивидуу веома значајно понашање које омогућава и њено разликовање у односу на друге, а представља основу симболичке интеракције;

(б) неопходно је да учење комуникационог понашања буде континуирано и саставни део наставног процеса и школског система;

(в) унапређивање две основне вештине комуникације – говор и слушање – задатак је читаве образовне заједнице;
(г) специјализовани курсеви комуникације унапређују социјални и когнитивни развој индивидуе.

3. КАКО НАУКА КОМУНИКОЛОГИЈА ДА ПОСТАНЕ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ПРИМЕНОМ ADDIE МОДЕЛА ИНСТРУКЦИОНОГ ДИЗАЈНА?

Припремање курикулума[1] за наставу комуникације се заснива на (Златић и Бјекић, 2007):

- 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 компетенције итд.

Организацији наставног процеса и данас се приступа са различитих теоријских позиција. Међутим, интензивно омасовљавање и оснаживање образовног система, као и све систематизованије обликовање курсева из различитих дисциплина које немају непосредног додира са наукама о образовању, већ су наставни предмети техничких и сродних наука, поставило је експлицитне захтеве да се развију модели за креирање наставних предмета и курсева који ће водити наставнике (креаторе програма) недовољно педагошки оспособљене како да развијају сопствене курсеве. Концепт „инструкциони дизајн“, иако присутан као дидактички и методички појам у свим наставним приступима, првенствено је заживео у подручју образовне технологије. Модели креирања наставних предмета и курсева су операционализовани дидактички оквир заснован на теоријама наставе. Инструкциони дизајн је процес у оквиру кога се примењују теорије учења и педагошке теорије, као и различити принципи, технике и методе извођења настава, а којим се планирају и развијају материјали за учење и обликују процеси поучавања и учења у конкретним наставним предметима и наставним јединицама (Carnet). Инструкциони дизајнери треба да развијају рефлексивну свесност о теоријским основама и да континуирано оцењују и прате теорије наставе, наставна средства и изворе (Karagiorgi and Symeou, 2005).

[1] „Курикулум је скуп планираних и имплицитних одредница које усмјеравају одгојни и образовни процес према задацима и садржајима који су досљедно изведени из циља, те упућују на организацијске облике и начине рада, поступке провјере успешности у зависности од многобројних процесних фактора и околности“ (Превишић, 2007: 20).

Садашњи педагошки контекст је обогаћен информационо-технолошким компонентама, чиме је оснажена важност образовне технологије у настави, те се експлозиван развој он-лајн образовања и електронског учења и наставе, као и модели развијани у овој образовној сфери, све више одражавају на развој наставног процеса. Данас је као основни оквир организовања *е-наставе* све нормативнији у организацији наставног процеса и креирању курикулума, наставних предмета и курсева.

Базични дидактички приступ издваја теорије учења и наставе, наглашавајући крајем XX и почетком XXI века првенствено конструктивизам као основу инструкционог дизајна (Karagiorgi and Symeou, 2005), а данас посебно наглашавајући социоконструктивистички приступ настави. Истовремено, приступи настави оснаживани у интердисциплинарном подручју какво је подручје *е-образовања*, *е-учења* и *е-наставе* теже да дефинишу моделе развоја наставе, а потом примену тих модела у развоју конкретног наставног процеса који треба да доведе до унапред дефинисаних исхода и обезбеди развој одређеног система компетенција.

Модели развоја наставе проистичу из традиционалних педагошких школа, интердисциплинарних научних система, граничних подручја, али и их аутономних техничких и технолошких подручја. Како за креирање курикулума, тако и за креирање наставних програма и курсева (по многим ауторима је могуће задржати назив курикулум за сва три вида пројектовања наставе), за развој образовања учитеља и наставника релевантно је и опредељивање креатора курикулума између европске хуманистичке оријентације и америчког прагматизма у погледу (Превишић, 2007: 20). Прагматичка оријентација стварање курикулума је основа концепта и модела инструкционог дизајна који омогућава виши ниво операционализације процедура стварања курикулума, оваква оријентација оснажује и прагматички конструктивизам (Karagiorgi and Symeou, 2005: 21).

Актуелни су следећи модели развоја наставе (курикулума, наставних предмета и курсева) проистекли из бихејвиорално и/или социоконструктивистички оријентисаних теорија: ADDIE модел, Кемпов модел инструкционог дизајна, Гањеов модел наставе, модел наставе заснован на Блумовој таксономији, Киркпатриков модел евалуације тренинга итд.

Сви модели инструкционог дизајна обухватају следеће активности: дефинисање циљева, обликовање плана рада предмета/курса, избор образовног садржаја и одређивање редоследа и структуре садржаја, одлучивање како ће бити приказани наставни материјали и које ће методе поучавања бити примењене (CARNet).

Креирање курсева из области комуникологије у даљем тексту ће бити приказано по ADDIE моделу инструкционог дизајна.

ADDIE модел је веома распрострањен и његова примена јавност доступна у подручју развоја курикулума и курсева у е-образовању (Piskurich, 2006). Скраћеница ADDIE је изворно сачувана скраћеница од назива на енглеском језику: ADDIE – **A**nalysis (Анализа), **D**esign (Планирање, дизајн, израда нацрта), **D**evelopment (Развој), **I**mplementation (Примена, имплементација), **E**valuation (Евалуација)[2]. ADDIE модел организације наставе је примарно формулисан да помогне наставницима различитих дисциплина да развију и реализују своје курсеве, односно наставне предмете, те је дексриптиван и операционализован у степену који омогућава да га ефикасно прате и наставници и креатори курсева без адекватног психолошко-педагошко-методичког образовања. Већина аутора из овог подручја користи ADDIE модел за развој тренинга, односно различитих врста обука, што већ имплицира усмереност наставе на развој компетенција (Silber and Foshay, 2010). Поједностављено речено, ADDIE модел помаже креаторима курсева да анализирају потребе за обуком, испланирају и развију процедуре и наставне материјале, примене у процесу обуке, и евалуирају ефикасност тренинга.

У основи овог процесног модела је оријентисаност ка исходима и постизању компетенција. Представља флексибилан водич за развој успешног процеса поучавања и давање одговарајуће подршке процесу учења. Мада је немогуће одвојити фазе јер су оне у овом моделу интегрисане међусобно у току читавог развоја курикулума, а при томе су све активности стално евалуиране, ипак је – из дидактичких разлога – оспособљавања појединаца да га примене и свесно сагледају све активности овде дат опис фаза посебно.

A–фаза анализе: у овој фази се идентификују постојећа знања (предзнања) и вештине ученика, тј. студената и утврђују њихове образовне потребе, дефинишу образовни ресурси, јасно одређује наставни концепт који треба развити, одређују циљеви и исходи, препознају жељене компетенције. У овој фази се врши избор компетенција чији развој курикулум/курс/предмет треба да усмери. На нижим и узрасно ранијих нивоима образовања нагласак је на постизању образовних компетенција, а што је ниво образовања виши, то је усмереност на професионалне компетенције све већа.

Професионалне компетенције су они системи знања, способности, вештина и мотивационих одредница који обезбеђују да се активности у оквиру одређене професије обављају успешно. Говоримо о компетентном професионалцу онда када успешно реализује своју професионалну делатност. Професионалне квалификације се обично одређују као компетенције за одређени рад. Образовне компетенције су они системи знања, способности, вештина и мотивационих одредница који обезбеђују да ученик успешно савлађује програмске садржаје наставних предмета, а што све обезбеђује његово даље целоживотно

[2] Евалуација у педагошком контексту је процес праћења, мерења и вредновања васпитно-образовног процеса, наставе и различитих аспеката васпитања и образовања.

образовање, било у оквиру организованог високошколског образовања, било као свакодневну активност која прати рад.

Фази анализе сада се приступа комплексније покушавајући интеграцију различитих теоријских оквира наставног процеса:

(1) према конструктивистичком оквиру наставе, процес учења је процес конструисања знања, ученик је аутономан, садржаји нису строго одређени, потребно је постићи висок степен индивидуализације (Karagiorgi and Symeou, 2005: 19);

(2) према социоконструктивистичком оквиру наставе, конструисање знања се одвија у социјалној средини у оквиру интеракције, те је потребно постићи одговарајућу наставну интеракцију;

(3) према бихејвиористичком оквиру наставе, процес учења је усмерен ка исходима и дефинисан њима, те је потребно наставом развити одређени систем компетенција.

D–фаза планирања (дизајнирање, design): у овој фази се систематски планирају образовни циљеви, развија наставни програм, програм обуке; постављају се експлицитни циљеви и задаци, одређују инструменти процене, вежбе, садржаји, врши анализа градива, планирају наставне јединице и часови, бирају наставни медији и планира начин комуницирања.

D–фаза развоја (development): у овој фази се на основу циљева и задатака одређују кораци учења и креирају активности и комплетни садржаји, чиме се формира основна платформа учења; резултат ове фазе је развијен курс са свим елементима једног курса/предмета (написан садржај, графички обликован и дизајниран, припремљена наставна средства, програмиране и испланиране све активности наставника и ученика, креирани софтвери, ако је потребно, и сл.); у овом фази се операционализују активности које треба да обезбеде активно, учење, елементе искуственог аутентичног учења, представљање вишестраних и алтернативних гледишта, као и колаборативно учење (Karagiorgi and Symeou, 2005).

I–фаза примене (имплементације, implementation): у овој фази се додатно развијају процедуре обуке за наставнике и ученике, разматра курикулум курса, исходи, методе наставе и тестирају активности и процеси; понекад је то пилот фаза реализације курса, односно наставног предмета, а понекад непосредна реализација.

E–фаза евалуације (evaluation): у овој фази се систематски, на основу праћења (тако да је ова фаза присутна све време у току развоја курса као формативна евалуација), мере и процењују ефекти програма према критеријумима који проистичу из одговарајућих образовних стандарда (на крају је то сума-

тивна евалуација), али се мере и прате и процесни елементи чиме се оснажује рефлексивно мишљење као алат евалуације и самоевалуације.

4. А–*ФАЗА* АНАЛИЗЕ ПОТРЕБА И КОМПЕТЕНЦИЈА ИЛИ: ЗАШТО ЈЕ ПОТРЕБНА КОМУНИКОЛОГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА?

Наглашавање важности комуникационе компетентности у систему професионалних компетенција наставника, а посебно учитеља који раде са најмлађим школским узрастима, иницирано је и досадашњим захтевима који се постављају пред наставнике, али и новим циљевима и стандардима образовања наставника (Златић и Бјекић, 2010).

Комуникациона компетенција има значајну формативну функцију у другачијој концепцији улога наставника која у последњих 20 година пролази значајне промене (поставља се захтев за наставником који ће бити рефлексивни практичар, стручњак који обликује курикулум уместо да га само спроводи, стручњак који се бави развојем људских ресурса итд).

Наставни рад, међутим, не доводи до спонтане социјализације наставникове комуникационе компетентности до ниво потребног за ефикасну наставу (Bjekic and Zlatic, 2006). Стога је нужно поучавати наставнике комуникационим вештинама и у току иницијалног наставничког образовања, посебно у оквиру практикума (Ruiz, 2008), али и континуирано у току професионалног деловања.

Истраживањем професионалног развоја наставника у земљама југоисточне Европе, у коме су учествовале и поједине високошколске институције из Србије које образују наставника и наставници из наших школа (Zgaga, 2005), утврђено је да су наставници проценили да су на листи од 10 професионалних компетенција комуникационе компетенције на четвртом месту. Истовремено, анализом студијских програма је утврђено да су садржаји и активности из области комуникационе компетентности на десетом, последњем месту по заступљености у образовању будућих наставника.

Основу комуникационе компетентности чини социјална димензија рада наставника/учитеља и просоцијална усмереност, односно интерперсонална и/или социјална компетентност.

Социјално и емоционално компетентни наставници успостављају разредну атмосферу која развија и подстиче комуникацију и релације са ученицима, оснажује позитивне потенцијале ученика, усмерава понашање које подстиче интринзичку мотивацију, воде ученике кроз конфликтне ситуације, охрабрују сарадњу између ученика и дају моделе адекватног комуникационог понашања и подстицања просоцијалног понашања (Jenings and Greenberg, 2009). Социјално и емоционално комуникационо компетентни наставници обезбеђу-

ју (оптималну) разредну климу коју одликује низак ниво конфликата и асоцијалног понашања, лак прелаз са једне активности на другу, адекватно испољавање емоција и поштујућа комуникација, спремност за решавање проблема, снажна интересовања и усмереност на задатак, као и подржавање и одговорност за индивидуалне разлике и ученикове потребе (La Paro and Pianta, 2003, према Jenings and Greenberg, 2009). Комуникационо компетентнији наставници су успешнији у реализацији свих сегмената наставног процеса: успешније обликују поруке о садржајима наставног предмета; исказане идеје су јасније, примереније узрасту ученика, релевантније, једноставније, систематизованије; схватање порука које примају од ученика је ближе стварном значењу које исказују ученици, вештији су слушаоци, боље парафразирају исказе ученика; лакше уочавају сметње у комуникацији и развијају стратегију и конкретна понашања превазилажења сметњи.

На основу одлика комуникационо компетентног наставника (Бјекић и Златић, 2006; Bjekic et al. 2008; Reardon, 1998), програмима за развој комуникационе компетентности треба омогућити да се развију следеће комуникационе компетенције наставника:

- прилагодљивост и флексибилност;
- укљученост у разговор (укљученост манифестована споља видљивим понашањем – гестовима, усмереношћу погледа, али и сазнајним активностима – закључивањем, понављањем кључних исказа саговорника, парафразирањем) и вештина слушања;
- умеће, вештина управљања разговором (регулисање своје интеракције и контрола социјалне ситуације, постављање и мењање циљеве разговора;
- сагледавање социјалних односа и планирање свог ангажовања;
- емпатичност;
- успешност у постизању комуникационих циљева;
- усклађеност очекивања са датом ситуацијом;
- спремност за тимски рад;
- вешто решавање комуникационих конфликата;
- 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.

5. D–*ФАЗА* ПЛАНИРАЊА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ КУРСЕВА ИЗ ОБЛАСТИ КОМУНИКОЛОГИЈЕ

С обзиром на статус комуникационе компетентности учитеља и наставника у систему професионалних компетенција ((Buchberger et al, 2000; Pantic and Wubbels, 2009; So et al. 1996; Ford & Wolvin 1993) и истраживања о ефектима комуникационе компетентности на ефекте наставног процеса, потреба за систематским развојем знања, вештина, особина и мотивационих диспозиција релевантних за комуникациону компетентност будућих наставника и наставника већ усмерава развој и примену програма у иницијалном образовању и стручном усавршавању. Будући наставници и учитељи, пошто се могу школовати и професионално развијати на свим универзитетским нивоима, треба да имају могућност избора предмета у оквиру студијских програма на сва три нивоа.

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 компетенције будућих наставника, креатор програма се сусреће са интелектуалним дилемама формативним за развој програма (Златић и Бјекић, 2007):

- дилема о односу теорије и вештина у програмима се односи на одлуку наставника шта ће више нагласити у програмима и колико ће простора 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 о томе који циљеви имају приоритет – циљеви процеса или циљеви продуката – ставља пред креатора програма задатак да направи адекватну 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;
- дилема о томе да ли имају приоритет циљеви пошиљаоца порука у наставној комуникацији за коју се студент-будући наставник оспособљава, или имају приоритет циљева примаоца комуникација итд.

Предлажемо интеграцију предмета из области педагошке комуникологије на сва три нивоа универзитетског образовања. Предложене предмете описују основни циљеви и исходи, пример садржаја и издвојени елементи из плана начина реализације:

(1) **Комуникологија**[3] – предмет на првом нивоу образовања будућих учитеља (прва или друга година студија)

Циљеви	Упознавање са знацима комуникације; оспособљавање за самостално обликовање и планирање личне и пословне комуникације; развој особина и знања и вештина које омогућавају успешнију комуникацију и односе са другима; оспособљавање за превазилажење препрека у комуникацији, јасно и прецизно исказивање мисли и потреба.
Исходи	Студент зна да наведе и објашњава основне комуниколошке појмове и модел комуникационог процеса; разуме и објашњава комуникационе знакове; уме вешто, прецизно и јасно да се изражава користећи различите форме вокалне и невокалне вербалне комуникације; препознаје комуниколошке разлике и сличности појединих култура и развија међукултурну толеранцију; дефинише функцију и ефекте медија масовне комуникације; уме да планира комуникацију тима; препознаје врсте саговорника и планира адаптирану комуникацију; уме да организује комуникациони простор и да креира лични комуникациони стил.
Основни садржај	Увод у комуникологију основни појмови, развој, дисциплине, теорије, методологија. Општи модел комуникационог процеса и елементи. Персонолошки корелати комуникације. Комуникациона компетентност. Врсте комуникационих знакова. Врсте комуникације. Вербална и невербална комуникација. Токови комуникације. Систем комуницирања и информисања у организацијама и системима. Односи с јавношћу. Масовна и медијска комуникација. Међукултурна комуникација. Комуникација у групи и тиму. Партнери у комуникацији; врсте пословних партнера/клијената. Препреке и конфликти у комуникацији. Разрешавање конфликата. Тешкоће у комуникацији (страх, стрес); тешкоће у пословној комуникацији (професионално сагоревање, мобинг). Пословни разговор: интервју, оперативни разговор, преговарање. Типови саговорника. Припрема комуникације. Учење комуникационих вештина и развој успешног комуникатора. *Вежбе и други облици наставе:* Учење комуникационих вештина двосмерне интерперсоналне комуникације; развој вештина слушања; правила понашања; креирање комуника-

[3] Сличан програм предмета Комуникологија се реализује на Техничком факултету у Чачку у првој години основних и интегрисаних академских студија на различитим студијским програмима, а посебно је релевантан у образовању будућих дипломираних професора технике и информатика (http://www.tfc.kg.ac.rs/smerovi/tehnika-informatika)

	ционог стила; презентација програма; динамика међукултурних комуникација и развој међукултурне толеранције, динамика тима; припрема и пројектовање разговора; кореспонденција; креирање формалних и неформалних начина комуникације; развој особина које су предуслов успешног комуницирања.
Начин реализације	Реализација предавања и вежби по моделу интерактивне наставе (наставне методе: популарно предавање, дискусија, методе практичног рада, радионице, одигравање); активирани облици учења: вербално смисаоно рецептивно учење, учење открићем, кооперативно учење, практично учење. Остварује се у току једног семестра, 15 наставних недеља, седмични фонд часова 2+1. Праћење напредовања студената: радни задаци на предавањима и вежбама, самостални пројекти, презентације као домаћи задаци, писмени испит, усмени испит.

(2) **Комуникацијске вештине у настави –** предмет другог нивоа образовања будућих учитеља (мастер студије или завршна година интегрисаних академских студија)

Циљеви	Усвајање знања и вештина из области интерперсоналне педагошке комуникације; разумевање важности комуникационих вештина за ефикасну наставу и успостављање квалитетних релација са ученицима; оспособљавање будућих учитеља да у школском окружењу успешно комуницирају са појединцима и у групи; стицање искуства у улози процењивача комуникационих процеса у непосредној школској средини са ученицима; оспособљавање за планирање наставне комуникације; оспособљавање за истраживање педагошке комуникације.
Исходи	Студент зна да наведе и објашњава систем хијерархијски уређених комуниколошких појмова и однос знања и комуникационих вештина; Способан је да продукује вербалне и невербалне поруке у кохерентним секвенцама адаптираним наставном и васпитном контексту; идентификује препреке и тешкоће у комуникацији и предлаже решења проблема; вешто активира слушаоце (ученике и друге); вешто слуша и користи различите начине реаговања на саговорника (парафразирање, резимирање итд); разуме и интерпретира сопствене акције и акције других из различитих перспектива; вешто решава конфликте свестан личног стила у приступу конфликтима; вешто сагледава и усмерава одговорност актера комуникационог процеса; јасно препознаје релевантне аспекте наставне комуникације и прецизно поставља истраживачке проблеме.

Основни садржаји	Теоријски приступи у проучавању интерперсоналне компетенције; врсте и облици комуникације, комуникација у школском контексту и застоји у комуникацији; активно слушање и Ја-Ти поруке у наставној интеракцији; комуникационе вештине и технике у развоју самопоштовања ученика и учитеља (децентрација, асертивност, емпатија итд); конфликти у одељењу и конструктивно решавање сукоба, развој тима у одељењу и настави итд.
Начин реализације	Реализација настава – као и у предмету Комуникологија. Додатно: израда самосталног саопштења или семинарског рада и саопштавање на вежбама. Остварује се у току једног семестра, 15 наставних недеља, седмични фонд часова 2 + 2. Праћење напредовања студената: задаци анализе ситуација педагошке комуникације на предавањима и вежбама, самостални пројекти, писмени испит, усмени испит.

(3) **Теорије комуникације и социјалне интеракције** – предмет на трећем нивоу образовања учитеља (докторске студије):

Циљеви	Систематско усвајање теорија комуникације и теоријска елаборација комуникационих ситуација. Проучавање комуникационог процеса у различитим контекстима. Оспособљавање за самостално истраживање комуникационог процеса. Оспособљавање за развој облика наставне комуникације, развој процедура и инструмената за евалуацију комуникације. Развој комуникационог плана стратегија комуникационог понашања.
Исходи	Студент самостално тумачи теорије комуникације, селектује релевантне за наставни и педагошки контекст и одговарајућим теоријама објашњава наставну и педагошку комуникацију. Вешто комуницира у васпитним ситуацијама, наставним ситуацијама, истраживачким ситуацијама, пред стручном, научном и општом јавношћу. Вешто представља своје идеје, нацрт истраживања и резултате истраживања. Планира комуникационе процедуре и организује комуникацију у различитим ситуацијама. Планира истраживања комуникационог процеса, развија инструменте истраживања, методолошки доследно прикупља, обрађује и приказује резултате истраживања. Управља процесом унапређења комуникације у васпитно-образовним ситуацијама. Промовише идеје комуникационе толеранције.
Основни садржај	Педагошка комуникологија. Концепти социјалне интеракције и комуникације. Социјално-психолошки контекст педагошке комуникације. Теоријски приступи. Комуникациона хијерархија. Социјалне и персоналне димензије педагошке комуникације. Кооперација, колаборација и комуникација. Трансфер комуникационих вештина. Комуникација у настави и настава комуникације итд.

Начин реализације	Реализација настава – популарна предавања, дискусионе групе, он-лајн форуми, прикази теорија и радова за студенте, емпиријско истраживање. Остварује се у току једног семестра, 15 наставних недеља, седмични фонд часова 2+2. Праћење напредовања студената: комуниколошка анализа одржаних студентских предавања, учествовање у дискусионим групама и форумима, анализа приказа, квалитет емпиријског истраживања и публикованог научног или стручног чланка.

6. D–*ФАЗА* РАЗВОЈА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ КУРСЕВА ИЗ ОБЛАСТИ КОМУНИКОЛОГИЈЕ

Када су циљеви постављени, а исходи операционализовани, тада је олакшано креирање конкретних активности у реализацији курсева/наставних предмета. С обзиром на сложеност комуниколошког подручја у потенцијалним универзитетским предметима, као илустрација фазе развоја курсева (Д2 фаза у ADDIE моделу инструкционог дизајна) изабран је опис активности из потенцијалног курса Комуникационе вештине у настави (активности иницијално развијене у оквиру експерименталног програма за подстицање комуникационе компетентности будућих учитеља примењеног на Учитељском факултету у Ужицу у оквиру предмета Педагошка психологија).

Пример сценарија активности реализоване у оквиру експерименталног програма подстицања комуникационе компетентности будућих учитеља (Златић, 2010).[4]
Тематски блок: Комуникациони конфликти Вежба – радионица 10.4.а: Упознавање са факторима који поспешују наставне конфликте и са злоупотребама моћи наставника. Увод водитеља: Водитељ указује да је однос наставника и ученика асиметричан и неравноправан у односу на моћ; наводи примере неравноправне комуникације (каприциозно коришћење моћи, истицање недостатака моћи ученика, примери контроле утемељене на страху итд. Подела на групе са задатком да на основу ситуације на добијеној картици осмисле кратку драматизацију ситуације са што више конкретних примера злоупотребе моћи наставника (према опису на картици). Презентација драматизације група. Завршни коментар група усмераван од стране водитеља. Интеграција и завршно сагледавање начина на које наставници могу утицати на појављивање конфликата у одељењима и вршњачким групама.

[4] Основни елементи сценарија радионице преузети из програма докторске дисертације „Ефекти програма за подстицање комуникационе компетентности будућих учитеља“ (Златић, 2010).

7. I–*ФАЗА* ПРИМЕНЕ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ КУРСЕВА ИЗ ОБЛАСТИ КОМУНИКОЛОГИЈЕ

Предложени курсеви нису у целини реализовани у наставном процесу, већ су реализовани поједини делови – било као пилот програми, било као експериментални програми, а предмет Комуникологија се од школске 2005/2006. године реализује у образовању будућих наставника – професора технике и информатике на Техничком факултету у Чачку. Сегменти предмета Комуникацијске вештине у настави реализовани су као експериментални програм[5] на Учитељском факултету у Ужицу школске 2005/2006. године.

8. E-*ФАЗА* ЕВАЛУАЦИЈЕ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ КУРСЕВА ИЗ ОБЛАСТИ КОМУНИКОЛОГИЈЕ

Фаза евалуације у развоју курсева из области комуникологије је значајна у току читавог процеса. Евалуација је педагошки процес праћења, мерења и вредновања ефеката и процеса у васпитању и образовању. Већина истраживача успешности наставе и наставника различитим евалуативним процедурама је сагласна да су евалуација наставног процеса и евалуација наставниковог рада нераздвојни процеси, а да корелационе анализе показују да ове две евалуације корелирају веома високо – r = 0,88 (Baird, 1977, Morse and Wingo, 1969, према Бјекић, 1999: 32). Према томе колико и како резултати евалуације могу и треба да утичу на образовни процес и на наставников рад, примењују се три евалуативна приступа: дијагностички, сумативни и формативни.

Уважавајући неопходност сваког од ових приступа евалуацији наставног процеса, наставних курикулума, али и самог наставника, најдугорочнији је ефекат формативне евалуације која треба да обезбеди континуирани професионални развој наставника и унапређивање наставног процеса (Маринковић и др. 2008). Евалуација курсева за развој комуникационе компетентности може да се реализује бар на два нивоа: (1) на нивоу читавог курикулума курса, или (2) на нивоу појединачних сценарија (Ullrich and Melis, 2010), тако да је тиме условљено и опредељивање за евалуативни приступ.

За евалуацију програма за развој комуникационе компетентности релевантне су анализе процедура, техника и инструмената за мерење комуникационе компетентности (Rubin et al, 2004: Rubin et al. 2005; Bjekic et al. 2008; Zlatic i Bjekic,

[5] Комуникацијске вештине – експериментални програм докторске дисертације „Ефекти програма за подстицање комуникационе компетенције студената будућих учитеља“ (Лидија Златић) реализован као интензиван курс у делу предмета Педагошка психологија за студенте Учитељског факултета у Ужицу.

2007), као и процедуре евалуације наставе применом метода опсервације реализованих програма, али и метода анализе садржаја програма у фази припремања.

С обзиром на структуру комуникационе компетентности коју треба развити код студената-будућих учитеља, ефекти програма комуникационе компетентности могу се пратити и мерити опсервирањем њиховог понашања и регистровањем промена (систематским посматрањем реалних ситуација или посматрањем понашања у симулираним ситуацијама које су примереније у фази учења у настави), самопроценом особина, вештина и понашања. Исто тако, и хоризонталним процењивањем (проценама од стране комуникационих партнера) које значајно корелира са важним социјалним исходима учења комуникационих вештина и понашања (Bjekic et al. 2008).

Праћени су ефекти наставног предмета Комуникологија (програм развоја комуникационе компетентности) и ефекти делова новог програма Развој комуникационих вештина у настави интегрисаног у редован наставни предмет. Утврђено је да што су студенти прве године успешнији у наставном предмету Комуникологија, што је њихов степен интеракционе укључености већи [6]; умерена позитивна корелација постоји и са два од три димензије интеракционе укључености – са опажљивошћу и са пажљивошћу (Златић и Бјекић, 2006). Ефекти програма комуникационе компетентности примењеног са студентима учитељског факултета у оквиру експерименталне процедуре су мерени утврђивањем промена понашања и особина репрезентативних за комуникациону компетентост и утврђено је да је тако конципиран програм најснажније утицао на когнитивно подржане компоненте комуникационе компетентности – вербалну ненасилну комуникацију и решавање конфликата, те да су одређени сегменти програма ефикаснији него неки други (Златић, 2010).

9. ЗАКЉУЧАК

Развој комуникационих програма и њихова интеграција у иницијално образовање будућих наставника постаје све више нужност, а не алтернативни избор (Бјекић и Златић, 2006; Buchberger, 2000; Pantić and Wubbels, 2009). Развој курикулума, курсева и наставних садржаја и процедура за развој комуникационе компетентности прати принципе савремених теорија наставе и актуелне моделе инструкционог дизајна. ADDIE модел је оперативни оквир развоја кур-

[6] Интеракциона укљученост је карактеристика комуникационе компетентности која описује како особе поступају у интеракцији са другим људима. Мада је у својој основи бихејвиорална комуникациона вештина, у значајном степену обухвата интерперсоналну свесност (когнитивна вештина комуникационе компетенције) и интегрише је са понашањима у ситуацијама директне комуникационе интеракције (бихејвиорална вештина).

сева на сва три нивоа универзитетског образовања наставника, а у складу са очекиваним исходима за сваки ниво – од апликативних знања, вештина и карактеристика комуникационо компетентног наставника, до могућности теоријске интеграције и интерпретације свих аспеката комуникационе компетентности и даљег теоријског и емпиријског истраживања и усавршавања овог подручја.

ЛИТЕРАТУРА

Barton, W., A. Beck. (2005). *Get Set for Communication Studies*, Edinburgh University Press.

Бјекић, Д. (1999). „Комуникација у учионици“, у: *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет,

Бјекић, Д. (2007, 2009). *Комуникологија: основе педагошког и пословног комуницирања*, Чачак: Технички факултет.

Бјекић, Д. (2010). *Методе истраживања и научне комуникације*, Чачак: Технички факултет.

Бјекић, Д., М. Бојовић, Л. Златић (2003). „Комуникација у учионици: одговорности наставника“, *Васпитање и образовање*, 1/2003, 111–132.

Bjekić, D., L. Zlatić (2006). „Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike“, Konferencija „Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji“, Zbornik radova TOS'06, Čačak: Tehnički fakultet, 471–478.

Bjekic, D., L. Zlatic, G. Capric (2008). „Research procedures of the pre-service and in-service education of communication competent teachers“, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions, *Monograph of Journal of Research in Teacher Education*, Umea: Faculty of Teacher Education – University of Umea, TEPE – Teacher Education Policy in Europe Network, 245–264. http://umu. diva-portal.org/smash/get/diva2:158520/FULLTEXT01

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*, Springer.

Brković, A., D. Bjekić, L. Zlatić (2001). „Osobine ličnosti studenata budućih učitelja“, *Pedagogija*, XXXIX (1), 31–43.

Buchberger, F., B. P. Campos, D. Kallos, & J. Stephenson (Eds.). (2000). *Green paper of Teacher Education in Europe*, Retrieved in June 2007 from http://www.ibe. unesco. org/Regional/SEE/SEEpdf/Buchberger.pdf

Vangelisti, A. L., J. A. Daly, G. W. Friedrich (Eds). *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*, Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Estenson, J. D. (1999). *Alignment of Employer and Faculty Expectations of Student Communication Competencies: A Collaborative Approach to Business Communication Curriculum Development*.

Zgaga, P. (2005). *Obrazovanje nastavnika u zemljama jugoistocne Europe – trenutno stanje i pogled u buducnost*, regionalni pregled, preuzeto juna 2007. godine sa http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/RegionalPrijevodHrv.pdf

Златић, Л. (2010-2011). *Ефекти програма за подстицање комуникационе компетенције студената будућих учитеља*, докторска дисертација, (Ужице), Београд: Филозофски факултет. (завршна фаза пред одбрану дисертације)

Zlatić, L., D. Bjekić (2006): Interakciona ukljucenost studenata tehnike i uspesnost u nastavi komunikologije, *Zbornik radova EIP 2006*, Beograd: Filozofski fakultet i Institut za psihologiju, 87–97, http://www.f.bg.ac.rs/files/instituti/IPSI/ips_zb-_kuzmanovic2006.pdf

Златић, Л., Д. Бјекић (2006). „Комуникациона компетенција као интерперсонална контрола“, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 111-125.

Златић, Л., Д. Бјекић (2007). „Настава комуникације у образовању наставника“, *Иновације у настави*, 4(30), 14–27, доступно на http://www.uf.bg.ac.rs/inovacije/broj_4_7/2.htm

Златић, Л., Д. Бјекић (2007). „Историјски осврт на теоријске и практичне оквире развоја комуникационе компетентности наставика“, у: Шпијуновић, К. (уредник). *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*, Ужице: Учитељски факултет, 117–134.

Златић, Л., Д. Бјекић (2010). „Статус категорија комуникационе компетентности у студијским програмима учитељских факултета и стилови решавања конфликата“, Симпозијум „Личности о образовно-васпитни рад“, VI конференција „Дани примењене психологије“, 24–25. септембар 2010, Ниш; Књига резимеа, Ниш: Филозофски факултет, 77–78.

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

Karagiorgi, Y., L. Symeoy (2005). „Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations“, *Educational Technology & Society*, 8(1), 17–27, преузето септембра 2010. године са http://www.ifets. info/journals/8_1/5.pdf

Маринковић, С., Д. Бјекић, Л. Златић (2008). „Евалуација и самоевалуација наставника – приступи и поступци“, у: Маринковић, С. (ур). *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, 159–178.

Morreale, P. S., & M. P. Backlund (2002). „Communication Curricula: History, Recommendations, Resources“, *Communication education*, 51(1), 2–18.

Pantić, N., T. Wubbels (2009). „Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators“, *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703.

Piskurich, G. M. (2006). *Rapid Instructional Design: Learning ID Fast and Right*, 2nd edition, San Francisco, CA: Pfeiffer.

Previšić, V. (ur.) (2007). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb: Školska knjiga i Zavod za pedagogiju.

Razdevšek-Pučko, C. (2003). „Konstrukcija i evaluacija programa za obrazovanje učitelja razredne nastave“, *Norma*, 39–53.

Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea.

Rubin, R. B., P. Palmgreen & H. E. Sypher (2004). *Communication Research Measures – a sourcebook*, Mahwah – New Yersy – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Rubin, R. B., A. M. Rubin & L. J. Piele (2005*). Communication research: Strategies and Source*, Belmont, CA: Wadsworth.

Silber, K. H., W. R. Foshay (2010). „Handbook of Improving Performance in the Workplace“, Vol. 1: *Instructional Design and Training Delivery*, International Society for Performance Improvement, Pfeffier.

Smith, P. L., T. J. Ragan (2005). *Instructional Design*, 3rd edition, Hoboken-NJ: Wiley Jossey Bass Education.

So, W., M. Cheng & C. Tsang (1996). „An Impact of Teaching Practice: Perceptions of Teacher Competence among Student-teachers“, *Journal of Primary Education*, 6(1–2).

Trentham, L., S. Silvern & R. Brogdon (2007). „Teacher efficacy and teacher competency ratings“, *Psychology in the Schools*, 22(3), 343–352.

Ullrich, C., E. Melis. (2010). „Compex Course Generation Adapted to Pedagogical Scenarios and its Evaluation“, *Educational Technology & Society*, 13(2), 102–115. преузето септембра 2010. године са http://www.ifets. info/journals/13_2/9.pdf

Ford, Z. S., & D. Wolvin (1993). „The Differential Impact of a Basic Communication Course on Perceived Communication Competencies in Class, Work and Social Context“, *Communication Education*, 42, 215–223.

Hrvatić, N., E. Pirlš (2007): „Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja“, u: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum – teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb: Školska knjiga i Zavod za pedagogiju, 385–412.

CARNet: *Instrukcijski dizajn*, преузето септембра 2010. године са http://wwww.carnet. hr/referalni/obrazovni/mkod/metodika/instr_dizajn

Carteli, A. (ed.) (2006). *Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers*, Hershey-London: Information Science Publishing.

Cole, M. (2005). *Professional Values and Practice – Meeting the Standards*, London: David Fulton Publishers Ltd.

Шевкушић, С. (1995). „Принципи ефикасне комуникације у настави“, *Настава и васпитање*, 44(1–2), 152–165.

Whaley, B. B., & W. Samter (Eds.). (2007). *Explaining Communication – Contemporary Theories and Exemplars*, Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Wiemann, J. M., J. Takai, H. Ota, M. Wiemann (1997). „A Rational Model of Communication Competence“, in: Kovacic, B. (ed). *Emerging Theories in Human Communication*, 25–44.

Prof. Dr DRAGANA BJEKIC, Technical faculty Cacak
LIDIJA ZLATIC, MA, Teacher-training Faculty, Uzice

DIDACTIC COMMUNICOLOGY FORMATION IN THE FUTURE TEACHERS` EDUCATION

Summary

The paper analyses the reasons for a systematic introduction of communicology disciplines into the initial teacher education. It presents the way the communicology subjects are developed and singles out the empirical results that are relevant for the development of communicological curricula. It also develops and presents the subjects of communicology meant for improving the communication knowledge and behavior of the future teachers at all levels of university education. On the bases of differentiated future teachers` needs on their initial, master and doctorate studies, three subjects were formed, for which the aims, outcomes, structure, content, activity plans, etc, were operatively determined.

Key words: *communicology teaching, teacher education, communicative competence.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371
Прегледни чланак
стр. 177–190

Проф. др Саит Качапор, Филозофски факултет, Косовска Митровица

ВАСПИТАЊЕ – УЧЕЊЕ ЗА ЖИВОТ ПУТЕМ ЖИВОТА

Апстракт: У раду се указује да је суштина и сврха васпитања припремање, или оспособљавање за егзистенцију, за живот. Имају се у виду сви фактори васпитања, али се посебно наставнику, а тиме и школи, жели одредити битно другачија функцију од оне коју он сада (до сада) има. Жели се школа поставити као место на коме се живи и животом учи за живот. Традиционална школа има устаљене форме које је спутавају да васпитава животом за живот. Зато школу треба мењати: на првом месту треба мењати наставника, битно га другачије припремати и дефинисати му битно другачију улогу у институционалном (школском) васпитању и образовању.

Кључне речи: *школа, васпитање, образовање, улога наставника*.

Суштина и сврха васпитања јесте припрема или оспособљавање за егзистенцију (***егзистенција*** *– постојање, опстојање, сам живот, као укупност елемената који га чине* (Анић, 2006, 281)). Основни задатак, или крајњи исход, свих фактора васпитања, па тиме и наставника и школе, јесте припрема појединца за успех у животу. Кључно питање је: у ком смислу? Односно: шта ко жели (бити, постати, какав живот жели), а шта ко стварно може?

У оквиру овог рада стално имамо на уму и породицу, и вртић, и неформалне и формалне групе које имају утицај на васпитање, и слободно време, и средства масовне комуникације, и бројне друге факторе, али посебну пажњу усмеравамо на школу, односно наставника и желимо сагледати њихов допринос васпитању за *живот путем живота*. То значи да желимо наставнику, а тиме и школи одредити једну битно другачију функцију од оне коју он сада (до сада) има. Наиме, школа је била и јесте место на коме се учи. Желимо је поставити као место на коме се живи и животом учи за живот.

Да ли је, и може ли бити, школа место на коме се живи и на којем људи кроз живот одгајају за живот?

Одговор на ово питање, односно – испуњење тог задатака у унифицираној традиционалној школи је упитно: Зашто?

Традиционална школа има устаљене форме:

- уместо учења из објективне стварности ученицима се нуде наставни садржаји из наставних предмета;
- уместо практичне припреме за стварни живот, уче се лекције, при чему није могуће изнаћи погоднију форму од „бубања“ наставних садржаја, што нужно подразумијева и учење „напамет“, без удубљивања у суштину и без изналажења везе наученог и стварног живота;
- уместо континуираног учења, учење је испрекидано наставним часовима, међучасовним одморима, дневним, недељним, полугодишњим и годишњим одморима;
- уместо међугенерацијских сусретања и учења опонашањем, нуди се формална вршњачка група, једнако неискусних, унутар које је ниска могућност активне размене искустава;
- уместо учења по моделу, ученицима се нуди предавање и акумулација исказаних чињеница (конкретности) и генерализација (општости – правила, закона, дефиниција, повратних информација, алгоритама...);
- уместо практичне активност, засноване на мисаоној активности и раду, по систему уске повезаности когнитивних, афективних и психо-моторичких процеса, од ученика се тражи пажња, по систему „сви треба да се претворе у око и ухо“;
- уместо диференцијације на основу склоности и способности, те интереса везаних за крајни циљ – егзистенцију, од ученика се тражи унификација по систему „свима једнаке шансе“;
- уместо животне околине пуне нејасноћа и сложености какав је стварни свет, ствара се „умјетно конструирана педагошка клима“ (Армстронг, 2008, 160), која реално није најбоља околина за учење;
- уместо припреме за конкретне, егзистенционалне вредности, школа постаје „шопинг свега и свачега“ (Herbst, 1996; Powell, Farrar & Cohen, 1985; Sizer, 2004 – према Армстронг, 2008: 155) и
- коначно, припрема за стварни живот у објективној стварности врши се у „...строго контролираним, умјетно остварeним, од стране наставника вођеним активностима... “ (Армстронг, 2008: 157), што је најјаснији показатељ непримерености школе животу.

Развијајући даље педагошку мисао на овој аргументацији желимо указати на егзистенцијалистички приступ васпитању. Научну основу за егзистенцијалистички приступ васпитању и образовању чини савремени филозофски покрет познат под истим називом, настао након првог светског рата (у Русији: Н. А. Бердјадев), у току другог светског рата (у Француској: J. P. Sartr, A. Kami, G. Marsel) и након другог светског рата (у Немачкој: M. Heideger, K.

Jaspers, M. Buber). У току четврте и пете деценије двадесетог века распространио се и у другим европским земљама, а шездесетих година и у САД-у. Родоначелником егзистенцијалистичке филозофије сматра се С. Кјеркегор (егзистенцијалистички индивидуализам, настао као реакција на Хегелов апстракционизам). У филозофском промишљању човека, па и његовог васпитања, полази се од људске егзистенције (човековог постојања, опстанка – живота), па се тек онда гради људска суштина (есенција, човекова природа). „Човекова природа је недоступна другима, јер је ... човек од свега слободан, сем од сопствене слободе... да је сам одговоран за себе...“ (Јакшић, А., ур., *Педагошки лексикон*, 1996, стр. 146). Човек је (према Хајдегеру, С. К.) „противречност и израз једне бриге, јер се брине за своју егзистенцију, у којој се осјећа као бачен“ у њу, и истовремено намерава да одржи своје постојање“ (Теодосић, Р., ур., *Педагошки речник*, Београд, 1967, стр. 271). Положај човека је окарактерисан његовим егоизмом, његовом бригом, тескобом, стрепњом, страхом, осећајем (од)бачености, отуђености...

На темељу оваквих филозофских учења изграђена је у другој половини XX века посебна концепција образовања – педагошка антропологија. Суштина те педагогије је да се код ученика–одгајаника развије егзистенцијално мишљење, те да се напусте форме настале под утицајем психологије о томе да је најважније усвајати енциклопедијска знања и настојати постићи унапријед постављени циљ васпитања.

Централно питање егзистенцијалистичког приступа васпитању и образовању чини човекова природа, његова позиција и понашање. Отуда су најважније компонете васпитања морално и радно васпитање. У морално васпитање, кроз који је једино могуће формирати неопходне црте личности, убрајамо: упорност, трпељивост, нада (у успех, бољи живот, светлију будућност...), благонаклоност... Осим свега, морално васпитање је најбитнија претпоставка успјешног живота у демократском друштву. Радно васпитање је најбитнији предуслов обезбеђивања егзистенције и „хватања“ корака са тржишном оријентацијом у привреди. Зато је потребно напуштати старе и изграђивати „нове васпитне форме“: „призивања свести“, развијања свести о потреби „настављања“, „рефлексија“, „укључивање у рад“... Такав концепт васпитања потребно је градити на вишеслојности човечје природе (његова суштина, могућност сазнања, разум, егзистенција...).

Наставник у постојећој школи је ограничен устаљеним формама које му не омогућавају да у пуном значењу одгаја за живот, јер се школска стварност битно разликује од објективне стварности.

У чему се очитују разлике школских форми и живота у објективној стварности?

Школска стварност	Објективна стварност
Вештачки створени услови	Објективно постојећи услови
Касарнске зграде, са наменски грађеним просторијама	Природни услови у објективној стварности: прилагођени стамбени, породични, хумани услови
Диференцијација према узрасту и способностима	Сусрет свих генерација и способности
Селакција с обзиром на усвојеност чињеница и генерализација	Разноврсне животне шансе, животне ситуације и изазови
Спољашње мотивисање (оценама, наградама, казнама, похвалама, покудама...)	Унутрашња мотивација
Строго контролисано понашање	Свесна дисциплина
Рад по диктату и извршавање задатака	Саморад и самоактивност
Реализација унапријед датих (задатих) планова и програма	Животни изазови
Ученици своју неспособност да усвоје наставне садржаје, или изврше задатак „бране“ пасивношћу, одсуством воље и одбојношћу (бежањем од школске стварности, бежањем из школе, напуштањем школских процедура...)	Активно тражење помоћи и подршке у животној заједници и извршавање животних задатака и испуњавање животних потреба
Због крутих законских решења (односа), нужно се јавља ривалство и негативна компетиција, односно себичност и супарништво	Човечност, помагање и солидарност
Депресивна стања	Животне ситуације у којима се налази простор и начин за самодоказивање
Доказивање познавања садржаја пуким понављањем „набубаног“ или присећањем и препознавањем	Емпатија, активно прилагођавање, креативност, машта и способност повезивања, систематизације, мисаоно удубљивање, заинтересованост...
Лажно представљање (приказивање наставнику туђег, као свог рада, преписивање на писменом и тестовском испитивању, коришћење разних досетки и „ситних“ подвала у циљу остваривања оцене, награде, похвале, статуса, рејтинга...)	Лични рад и уживање у резултатима личног рада и постигнућа
Наставникова некоректност у вредновању (види, а „као“ да не види, има оне које не воли и има оне које воли, у оцјењивању „даје“ шта нема и „узима“ шта се узети не може...)	Самовредновање и самозадовољство постигнутим
Присила	Избор и опредељење

Да би школа одгајала за живот, потребно је мењати њену унутрашњу организацију:

- мењати наставне стратегије (дидактичке системе, методе рада, облике рада);
- мењати наставне планове, наставне програме, curriculum;
- мењати циљ и редефинисати задатке васпитања и образовања;
- мењати међусобне односе главних субјеката наставног процеса (ученика и наставника), посебно у односу на приступ раду на наставним садржајима...

У стварном свету људи преговарају, посредују, артикулирају своје мисли, доказују, производе, експеримнтирају, планирају, промишљају, дизајнирају, граде, поучавају, играју, одређују односе, предвиђају и стварају – уз многа друга настојања. „И они то раде, а да им нитко не стоји за леђима“ (Армстронг, 2008, 157). За живот у стварном свету нису довољна само усвојена знања, у виду чињеница и генерализација. Потребна је стална присутност свести и коришћење искуства стечених у већ доживљеном. Потребно је имати изграђена чула за уочавање објективне стварности (вид, слух, укус, мирис, тактилна осећања, осећање за бол, за притисак, за кретање, за мировање...). Потребна је унутрашња „прерада“, у циљу схватања веза и односа (мисли, осећања, компарација, упоређивање, мењање, анализа, синтеза, систематизација...). Потребне су представе, предоџбе... Потребно је да се постави циљ и да се свесно, намерно настоји остварити. Другим речима, потребна је личност која је свесна себе у објективној стварности („Ја“, разум, ум, когниција, интелект), коју краси воља (а то значи присутност мотива, намере – одлуке и деловања) и која има изграђен идентитет (слично: Брајша, 1994: 15). Потребна је ”способност деловања у правцу постизања циља... уз спремност савладавања (превладавања) унутрашњих и спољашњих препрека“ (Крутецкий, В. А., Воля, *Россиийская педагогическая энциклопедия*, Москва, 1993, 162), за шта је неопходно јединство физичких, интелектуалних, моралних и радно-делатних снага.

Да би припремала за успешан живот у објективној стварности школа треба да у наставни план, у наставни програм, у curriculum, уврсти садржаје:

- Како функционише људски мозак,
- Како се може учити памћење,
- Како се могу изграђивати чула,
- Како се може научити учити,
- Како се може научити мислити,
- Како рационално управљати сопственим телом... (Dryden, Vos, 2001: 73).

Да ли, у том циљу, треба уводити посебне предмете, или наведене садржаје интегрисати у већ постојеће настане предмете и укупан рад наставника и ученика на наставним садржајима, су питања о којима треба посебно промишљати, али нема ниједан аргумент да се не сложимо са овим ауторима да треба учити... о томе како учити и учити о томе како мислити (Dryden, Vos 2001: 99). Ко ће ученике научити методама учења? Ко ће научно аргументовано, компетентно, одговорити на деликатна питања, попут: да ли учити уз музику и путем музике, уз ритам, уз слику, кроз развој осећања, емоција, кроз рад и радне операције? Да ли учити понављањем, запамћивањем, уз писање, или уз илустрације? Да ли учити у групи, у пару или индивидуално? Да ли учити дању – за живот дању, ноћу – за живот ноћу, или постоји оптимално (универзално) најпогоднije време и које је то време? Да ли учити концентрисано, у даху, или временски разређено, распоређено? Шта живот тражи и какви изазови у животу чекају? Ко је стручњак који ће у школи реализирати те садржаје: је ли то наставник, школски педагог, школски психолог, лекар...

Тада се изнова намећу увек актуелна питања: Шта треба учити у школи? Да ли се поново враћати Платону (а онда и Беглију – Bagley, Шоу – Shaw и Демијаскевичу – Demiashkevich) и изграђивати *есенцијализам (*учити опште, битне, непролазне вредности, поново повећавати захтеве за ученике, пооштравати дисциплину, „уозбиљити“ школу, „довести у ред“ ученике и испуњавати захтеве друштва, слично – Недовић, В., *Есенцијализам у педагогији*, 1989, 188)? Да ли наставити рад у школи која одговара поставкама Коменског – *енциклопедизам* (да општеобразовна школа мора сваког ученика упознати са свим достигнућима људског ума)? Да ли се враћати мудрости Аристотела и учити учење кроз чула – *сензаулизам* (а то значи и Локу – Locke: *Nihil est in intellectu, quod non prius fuerti in sensu)*? Да ли прихватити Спенсерове идеје поучавања младих да се „... суоче с проблемима...“ и на темељу тога изграђивати прагматичан модел усмерен на дете – *прагматизам* (Џјуј и следбеници – те да су практични аспекти, употребљивост и корисност, основни принципи којима треба да се руководи школа, дакако у избору садржаја, у учењу и раду, у припреми за живот)? Или изграђивати сталну отвореност за иновације које доноси техника и технологија, те бити отворен за научне изазове – (те је ли стасало време за скивање нових „изама“, као: *технологизам, техницизам, кибернетизам, компјутеризам)*...?

У контексту разматрања васпитања за егзистенцију, изнова пажњу привлачи концепција M. Montessori: „Васпитање је помоћ за живот у људској заједници“ (према: Philips, 2003: 12), уз замисао „...да ће стварање праве околине, у критичним осјетљивим раздобљима ранога развоја омогућити да у дјеци потакне експлозију самосталног учења“ (Dryden, Vos 2001: 105).

Школа каква јесте, утемељена на учењима Коменског и даље дорађивана под утицајем немачке класичне филозофије и немачких педагога, нешто мењана у периоду тзв. „Реформске педагогије“ и разних покрета и праваца у

педагогији, дорађивана под утицајем теорије и праксе у свету – ма колико да је прихватала промене и реформске захвате – још увек има веома амбициозно постављене наставне планове и наставне програме. Наиме, наставни планови су оптерећени великим бројем наставних предмета и сталним захтевима за увођење нових, што би требало да представља гаранцију да школа „хвата корак“ са временом у којем постоји и ради. Када су у питању наставни програми, онда се с правом може констатовати да су преобимни и да у њима има нечега што је мање потребно, па чак и што није неопходно.

Живот тражи конкретна знања, конкретне вештине и конкретне навике. Тражи способност за конкретан рад. Зато програмску оријентацију – по принципу „све треба научити свему“ – треба поново ставити на разматрање. Да ли треба све поучавати свему, или треба конкретног ученика, конкретног будућег човека, учити конкретне садржаје? Је ли боље познавати много, али површно, или је боље знати конкретно, али интензивно, дубоко. У циљу припреме за егзистенцију, за живот, пожељна су широка сазнања, али и конкретна, интензивна знања у одређеној области. Другачије речено, потреба су општа образовања, али и струковне специјалности које упућују на конкретну активност, на рад.

Све то поново намеће питање мењања циља и редефинисања задатке васпитања и образовања.

Циљ васпитања који је код нас прихваћен није упитан. Уистину треба тежити (настојати) код свих ученика остварити хармонијски развој у физичко-здравственом, интелектуалном, моралном, радно-техничком и естетском погледу, до нивоа њихових стварних могућности. То значи, тежи се хармонијском развоју физички здравог тела у којем је богатство духа, моралном изграђивању личности, смисла за уочавање, доживљавање и стварање лепог, и личности која има плански и организовани стваралачки и радни однос према природи и свим областима људске делатности. Другим речима, то је — свестрано развијена личност. Свестраност „подразумијева стварање реалних услова сваком човеку да испољава и максимално развија све своје људске, хумане, индивидуалне, генеричке и друштвене могућности. Свестраност значи интензиван индивидуални развој сваког појединца у датим друштвеним условима“ (Поткоњак, Н. и Шимлеша, П., *Педагошка енциклопедија*, Београд (итд), 1989, стр. 411).

Када се васпитање схвати као припрема за живот, онда је неопходно формулацији васпитања додати педагошку синтагму — *оспособљавање за самоваспитање*. Наиме, са преласком из разреда у разред, са узрастом ученика, са приближавањем времену самосталног живота, „потребу за васпитачима треба замењивати самоваспитањем, контролу – самоконтролом, организацију – самоорганизацијом, одобравање – самоодобравањем, оцењивање – само-

оцјењивањем, критику – самокритиком, сугерисање – самосугерирањем, забрану – самозабранама... “ (Кондратюк, Корнилов, 1979: 39).

То не значи да ученик са узрастом постепено или потпуно излази из сфере васпитања, тј. да престаје потреба за васпитним дјеловањем других људи. На против, на тај начин се постиже дјеловање два фактора: васпитања и самоваспитања (уз стални нагласак да је васпитање процес који траје од рођења до смрти).

Сходно савременим друштвеним токовима (слобода опредјељивања, хуманизам, толеранција, демократизација и тржишна оријентација у привреди), циљ васпитања подразумијева оспособљавање за обављање послова различите сложености свестраност у чијој основи је образовање, самообразовање васпитање и самоваспитање и спремност младе генерације да преузме одговорне функције за даље унапређивање и развој друштва. Оваква схватања комплексности феномена васпитања наводе нас на закључак да је потпуну дефиницију, универзалну и општеважећу, немогуће исказати. Зато је упутније користити оперативне дефиниције, односно дескриптивне дефиниције, које се могу другачије исказати и кроз задатке васпитања.

* * *

Припремљен за живот (васпитан) је човек који је спреман преузети одговорност за своје физичко и здравствено (благо)стање, за активно коришћење интелектуалних потенцијала, за владање у објективној стварности у складу са моралним нормама, за рад и активности које му омогућавају егзистенцију и за неговање естетских вредности и квалитета. То је самостална личност у погледу избора, вредновања, евалуације својих приступа објективној стварности и односа свих других субјеката у тој стварности.

Је ли то идеал или модел какав треба бити? То јесте идеал, али и модел који се може остварити. Особе са посебним потребама траже посебне услове и помоћ других особа и то не треба губити из вида. Напротив, у којем год животном сегменту је могуће, треба их укључити и пружити могућност за самодоказивање, самоисказивање и самопотврђивање. Човек, као социјално биће, нужно је упућен на солидарност, на пружање и примање помоћи, на схватање, разумевање, прихватање, дружење, суживот, сарадњу... Све то је потребно особама са посебним потребама, али и свима осталима.

За такво васпитање потребан је цијели живот. Зато је, у контексту васпитања, стално потребно наглашавати цјеложивотни васпитање.

Идеја васпитања „животом за живот“ није нова. Налазимо је у учењима белгијског педагога Овида Декролија (Decroly, 1871–1932: „L ecole pour la vie

per la vie“ – „Школа за живот путем живота“). Да би приближио школу животу, Декроли је разрадио систем обучавања заснован на „центрима интересовања“ (комплекси тема које одговарају животним интересовањима човјека) (http://www.longsoft. ru/html/7/d/dekroli. html).

Клапаред (Eduard Claparéde, 1873–1940) је организовао школу по мери сваког ученика, у складу са његовим психофизичким могућностима, интересима итд. Уместо да се појединац прилагођава школским условима и захтевима школе, школа би се прилагођавала потребама сваког појединца. Настава се организује и изводи диференцирано и индивидуализовано, уз пуно уважавање индивидуалних разлика, склоности, способности и интересовања.[1]

Када би циљ васпитања и образовања у школи (или постављени исход, те фокус реализације наставних програма) био овладавање знањима и вјештинама које ће ученицима омогућити да активно учествују у свом животном окружењу, односно оно што би могло да се схвати као... нагласак на комуникацију, мобилту или живот вештине, онда би школа у пуном значењу те речи била фактор целоживотног васпитања. Међутим, то би подразумевало школу као институцију каоја је на располагању грађанима, становништву, која је сервис васпитања и образовања, отворена 24 сата у 365 дана у години и која би пратила човека од рођења до краја живота, управо онако како је васпитање феномен који прати човека од рођења до краја живота. Напротив, традиционална школа ради онолико дуго колико мора и у њој, као нека скривена тежња, лежи настојање да се посао обави чим пре, те да се постигне – мир, у смислу затварања врата школе и одласка на „заслужени“ одмор.

Шта би, у најгрубљим цртама, требало да буде основа курикулума такве институције:

- Васпитање за хумане односе међу људима (васпитање за хумане односе међу половима, васпитање за породицу и породични живот, васпитање за здраво потомство, васпитање за подизање деце у раном детињству, васпитање за пружање помоћи у учењу и раду, васпитање за инклузију особа са посебним потребама, васпитање за пружање помоћи и здравствене неге...);
- Васпитање за самоваспитање и образовање за самообразовања;
- Професионално усмеравање и професионално образовање;
- Васпитање за активно коришћење слободног времена;
- Васпитање за мобилност сопствених склоности и способности;
- Васпитање за живот у демократском друштву и тржишној оријентацији у привреди;

[1] На наш језик су преведена дела: И*збор знања, његови проблеми и методе, Педагогија Џона Дјуја* и *Школа по мери*.

– Васпитање и образовање за лични и породични менаџмент;
– Васпитање за заштиту животне средине и сопствену здравствену заштиту;
– Васпитање за перманентно образовање;
– Васпитање за живот у тзв. трећем животном добу;
– Васпитање за схаватање реланости живота који има почетак, животни ток и крај.

Реализација таквог курикулума не подразумијева само редовну наставу, већ и изборну наставу, слободне активности, изваннаставне активности које – „отварају могућности за *животнију* школу. Садржајно, то су активности из подручја културе и умјетности, технике, знаности, шпорта. У њима се очекује већа слобода и самосталност ученика, као и сурадња околине...“ (Пужевски, 2002: 117).

Улогу васпитача у таквој институцији немају само наставници (подељени на оне у разредној и оне у предметној настави). Поред наставника, педагога, психолога, социјалних и здравствених радника, простор васпитног деловања имају родитељи (а то значи стручњаци најразличитијег профила) те слободни људи из трећег животног доба (најомиљенији и најнеискоришћенији васпитни ресурс који се може ставити на располагање школи – деде и баке).

Поред учионице, радионице, лабораторије, спортског полигона и сл., таква школа – центар васпитања за живот, подразумева јавно информисање, трговину, угоститељство, културно-забавне активности, спортска дешавања, друштвени живот, могућност исказивања верских осећања, активна необавезна дружења... У њој један облик васпитног деловања може да заврши радно време, али неки други траје или тек отпочиње активност. То значи да школа не може имати затворене капије и закључане просторије које немо чекају нови радни дан. Она је друштвено добро које је на располагању људима без обзира на узраст.

Одговорност за успех у припреми појединаца за живот, поред наставника, сносили би и ти појединци (ученици) и институција – школа, ученички родитељи и друштвена заједница у целини. Та одговорност не би била исказивана само декларативно, или остављена да буде уочена као морални чин, она мора бити исказана кроз врло јасно дефинисане облике и форме:

– Уместо вербално-теоријски исказивања циља васпитања и образовања, школа (институција) „даје“, полаже ученицима, родитељима и друштву, гаранцију да ће ученике оспособити за преузимање одговорне улоге у сопственом и друштвеном животу;

– Ученици своју одговорност исказују стварним позитивним резултатима за општа, а посебно конкретна, специјализована знања и способности;

– Ученички родитељи „дају“, полажу одговорност за стварање повољних услова за учење и рад и за пружање конкретне подршке и помоћи ученику (свом детету) као и одељењу у којем се налази њихово дете, односно школи у целини;

– Друштвена заједница „даје“, полаже одговорност кроз обезбеђивање материјално-техничке опреме, кадровске структуре и свега што је неопходно за успешан рад школе.

То значи да би „...план за школство требало укључивати у претворбу традиционалне школе у цјеложивотне и цјелогодишње центре ресурса локалне заједнице у којима се налазе“ (Dryden, Vos, *Револуција у учењу*, 2001: 437). Таква школа – центар одгоја за живот – била би усмерена на породицу, на колектив, на целину, а не на дете, на појединца. То подразумева отварање новог правца, у чијој основи је холистички приступ, хуманизам са високо етички и филозофски изграђеним значењем пружања шанси сваком члану друштва да даде оригиналан смисао свету у којем живи.

Следећа, а могли бисмо рећи и прва или најважнија појединост школе за припрему за живот јесте питање унификације програма. Поставља се питање: Може ли школа на унифицираним наставним плановима и програмима, прилагођеним имагинарном средњем ученику, припремати за живот све појединце? Одговор је свакако негативан. „Па чему онда задржавати школу разредно-предметно-часовног система, на искривљеним поставкама њеног родоначелника? Школа је у кризи од самих својих почетака. Никада, у ствари, није ни била постављена на оне основе које је претпоставио Коменски још у 17. веку, захтевајући да се у школи не сме давати деци *ништа више од оног што разумијеју и ништа мање од онога зашта су сама заинтересована“* (Бојанин, 2002: 15.). Односно, чему задржавати школу у којој се тражи да сви уче исто, истом брзином, кроз исте методе и облике рада? Може ли се кроз развијање интелигенције препознавања и репродуковања припремати за живот у објективној стварности. Је ли поучавање у учионици најадекватније место и начин припреме за живот?

За истинско прихватање школе за живот битно је потребно другачије припремати све оне који се требају укључити у њен рад:

– „...На првом би месту, вероватно, дошло образовање наставника. О овим новим техникама није довољно само читати. У њима се морате извежбати, баш као што се морају извежбати глумци или песници. Тек их након тога можете преносити другима. За све наше факултете и свеучилишта морамо потицати да уведу начела интегративног убрзаног учења. То је тренд будућно-

сти“ (Dryden, Vos, *Револуција у учењу*, 2001: 449). Наставник не може наставити радити у школи само на капиталу усвојених чињеница и генерализација у фази школовања прије ступања на дужност наставника. То занимање подразумијева учење кроз цијели живот. Оног дана када наставник престане активно учити, у њему умире наставник.

Ученике од првог дана боравка у школи треба поучавати како учити и поучавати како мислити, те како исказивати (саопштавати) своје мисли и осећања. На темељу тога, ученике треба поучавати како да спознају сопствене склоности и способности и како да, на најбољи начин, дају сопствени допринос за њихов развој. То ће им омогућити да рано стекну визију себе у својој будућности и потребу сталног, перманентног, целоживотног учења.

Родитеље треба поучавати како да остваре свој сан да им деца буду успешна, како да им пруже подршку и помоћ, како да им обезбеде услове за учење, рад и развој, како да сарађују са школом и шта школа од њих очекује.

Отварати могућност за партиципацију стручњака различитих профила у реализацији curriculuma... Другим речима, школа треба да искористи читаву локалну заједницу и бројне сегменте укупне друштвене заједнице, као ресурс за подизање нивоа припреме људи за живот. У првом реду мислимо на сусретни васпитни рад школа и других институција система, као и производно-услужних организација у дефинисању образовних потреба и припреми кадрова (стручњака) који ће се на најлакши начин укључивати у њихов рад и – испуњавати њихова очекивања.

„Школа не сме остати једина институција у којој се учи. Свака успешна тврткa мора постати организација која континуирано учи, а сваки појединац треба цијелог живота трајно учити“ (Dryden, Vos, *Револуција у учењу*, 2001: 463).

ЛИТЕРАТУРА

Анић, Владимир (1991), *Рјечник хрватскога језика*, Нови Либер, Загреб.

Armstrong, Thomas (2008), *Najbolje škole, kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*, Educa, Zagreb.

Брајша, П. (1994), *Педагошка комуникологија*, Едука, Загреб.

Бојанин, Свијетомир (2002), *Тајна школе*, Самостално издање Бојанин & Мицић, Нови Сад.

Бојанин, Свијетомир (1991), *Школа као болест*; XX вијек, Београд.

Driyden, Gordon i Vos, Jeannette (2002), *Revolucija u učenju, kako promijeniti način na koji svijet uči*, Eduka, Zagreb.

Јакшић, А. , ур. (1996), *Педагошки лексикон*, Београд.

Jensen, Eric (2004), *Različiti mozgovi, različiti učenici, kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*, Eduka, Zagreb.

Теодосић, Р. , ур. (1967) , *Педагошки речник*, Завод за уџбенике, Београд.

Kowalczyk, Walter, Ottich, Klaus, (2004), *Die Selbstdisziplin stärken – das Klassenklima entwickeln*, Cornesen Scriptor, Berlin.

Кондратюк, А. П. и Корнилов, Б. И. (1979), *Педагогические основи ии организация воспитателъной работи в средних специалъних учебних заведениях „Бисшая школа“*, Москва.

Krafft, Tomas von. i Semke, Edwin (2008), *Kako otkriti i potaknuti darovitost, mozaik knjiga*, Grupa Mladinska knjiga, Zagreb.

Крутецкий, В. А. (1993), *Воля, Россиiйская педагогическая энциклопедия*, Москва.

Недовић, В. (1989), „Есенцијализам у педагогији“, *Педагошка енциклопедија*, Завод за уџбенике (и др.), Београд (и др.).

Пужевски, Валентин, (2002), *Школа отворених врата*, Наклада Слап, Загреб.

http://www.longsoft. ru/html/7/d/dekroli. html

wwwjkimiorajschooljnz

Prof. Sait Kačapor, PhD, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica

EDUCATION – LEARNING FOR LIFE THROUGH LIFE

Summary

This paper points out that the essence and purpose of education is preparation or training for survival for life. All the factors of education are considered, but it is desired to determine quite a different function to a teacher, and therefore to school, from that which he/she has had so far. School is to be set as a place where people live and learn through life. Traditional school has established forms which bound education with life for life. Therefore, school should be changed: in the first place teachers should be changed; they need to be differently prepared and should be assigned with a rather different role in institutional (school) education.

Key words: *school, education, training, teacher's role.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.12:159.923.2
Оригинални научни рад
стр.191–204

Mirjana Jeftović, MA, Faculty of Philosophy, East Sarajevo

TEACHERS' CHARACTERISTICS AND STUDENTS' GOAL ORIENTATIONS IN LEARNING

Abstract: The paper deals with connection between the characteristics of teachers and motivational orientations of their students in learning. The paper explains the basics of the concept of goal orientations in learning and the types of these orientations described in the literature. The characteristics of teachers are measured by students' perceptions of these characteristics. The students' goal orientations in learning are measured by indicators of how much each of the three goal orientations is present with students. Due to such choice of variables, the paper is an attempt to come to an answer to the question „how much impact do the characteristics of teachers have on whether the students will adopt adaptive or non-adaptive goal orientations in the school learning“.

Key words: *characteristics of teachers, school learning, goal orientations in learning*.

INTRODUCTION

Personality of the teacher is viewed in somewhat more severe way than other professions, which is understandable: the parents entrust to him/her what they love the most, their children; his/her actions are evaluated more rigorously than in most other professions; he or she is under the control of their students every day. And not to forget, as Gruzdjev said: „Dozens of children's eyes are looking at the teacher and no one is able to capture all the nuances as the child's eye“ (according to Grandić 1996: 323).

„The student's evaluation of characteristics of teachers is a specific evaluation that normally exists in all social situations. Evaluation of a person includes the identification of his/her features and assessment of their relevant desirability or importance in a particular situation. In school, the teacher is the prime holder of the educational process, and so he/she is exposed to direct evaluation by students. Among other things, it depends on the age of students what features of the teacher they will evaluate. The students' relation towards the teacher will depend on how many desirable features the teacher possess, according to students' opinions, and it

will simultaneously impact the students' attitude towards the educational subject, learning and generally towards school“ (Pedagogical Encyclopedia 2 1989: 456).

Numerous studies have shown that students' perceptions of teachers' characteristics are associated with their attitude towards school and lectures, with success in some subjects and with other variables related to school and school learning.

In this context it is interesting how the characteristics of teachers reflect on the students' goal orientations in learning.

THEORETICAL FRAMEWORK

Teachers' characteristics

At the present time of rapid changes and unattainable pace of life, the role and importance of the teacher and his personality is gaining in importance. „The teacher does not only occur in the function of the transferor of knowledge to students, but he often becomes a model by which children form their behavior, attitudes, views of the world, and the like, so his educational role again comes to the fore and the pedagogues understand the need for its study and analysis“ (Grandić 1996: 72). The importance of the teacher for the class environment stems from his position in the educational process. The focus is the relationship that the teacher establishes with his students, which largely depends on the features of his personality.

The traits of teachers to a large extent influence the qualitative and quantitative aspects of learning, educational and teaching practices, methods and forms of management, interpersonal relations and the climate in the classroom (Djordjevic 1988). The favorable climate for learning and establishing positive social relations are closely interrelated and depend on the ability of the teacher to understand the needs, concerns and aspirations of students and to align their behavior.

Good teaching involves more than just knowledge of the subject which is taught. Therefore, apart from professional knowledge and ability to transfer knowledge, the personal characteristics, temperament and character of the teacher, as well as his system of values encourage some interactions and co-actions and affect learning and the quality of students' knowledge. The atmosphere created by the teacher in the classroom affects the stimulation or inhibition of learning. Incentives for learning are based on attitudes which are based on the norms established in the classroom. If the norms established in the class are expressed in passivity, then a substantial number of students will be inclined to resist learning and demands resulting from learning.

It is therefore important to achieve the appropriate atmosphere in the classroom, to do something positive and to make the established goals attainable. If a teac-

her fails to engage the class in attaining such goals, then he becomes a kind of obstruction, disturbance for the class.

The main force in the class climate, which refers to learning, is an emotional relationship or understanding and recognition of what the teacher feels toward each student, as well as establishing adequate communication.

The teacher's characteristics affect his readiness to support the students' need for the affirmation of the collective, to meet students' need for achievement and success in teaching.

The pedagogues started to deal more seriously with the issue of the characteristics of teachers in early twentieth century, carried by the idea of impact that the teachers' characteristics have on the success and development of students. A separate pedagogical movement appeared known as „pedeutology“, defined in the Dictionary of Pedagogy as: „... theory, and learning about the character of teachers, it studies and discusses general and specific properties and characteristics, and subjective conditions to be met by a person entrusted by the society to educate young people, where these conditions are considered and evaluated, simultaneously and parallel, from the psychological, sociological and characterogical point of view“ (Dictionary of Pedagogy 1 1967: 114).

The complete and comprehensive theory does not exist, nor is there a list of characteristics of teachers that would be final. Characteristics of teachers can be seen as personality traits: rational, emotional; as physical characteristics: appearance, dress, etc.; as professional characteristics: style and method of work, cooperativeness, normativeness, and similar.

For research whose results are listed in this paper, we used Suzic's model of teachers' feature extraction based on the theoretical observation of the works of about 50 authors from the world and our country.

The author sorted the teachers' characteristics according to three criteria, and within each criterion he gave two opposite features. Criteria and the respective features are as follows:

(1) Attitude towards students and teaching (features: authoritativeness – cooperativeness);

(2) The style and mode of teaching (features: normativeness – orientation to solving problems);

(3) Teacher as personality (features: emotionally negative reactions – emotionally positive reactions).

We cite the description of the characteristics listed in this model as given by the author:

– Authoritativeness implies participation of teachers at the distance from students. All decisions are made by the teacher without explanation and the teacher requires discipline and obedience of students. He dose not justify the plan of action, requires respect of strict hierarchy. The performance is sharp and energetic.

– Cooperativeness is a teachers' feature that is recognized in giving the student autonomy and calling for action. In teaching it offers students suggestions and guidelines, does not „catch“ students in ignorance and prefers to give positive rather than negative marks. In this way the teacher is often a member of the group.

– Normativeness is a feature of those teachers who respect all the rules and ask the same from the students. He explains the request for students' obedience as the need to respect the norms. Obedient students are „ideal“ students for him. He rather assesses ignorance than knowledge and prefers to give poor grades rather than good ones.

– Problem-solving orientation is the feature of the teacher who asks for students' opinions, analysis, verification. He starts with a problem or program, and initiates appropriate action. He accepts students' feedback, ideas, instructions and expressing feelings.

– Emotionally negative reactions are a dominant feature of the teachers who deny help to students and are cold in approach. They get angry, raise the tone and explode easily. They are predominantly formalists, always tense, working as if forced to.

– Emotionally positive reactions are recognized as a characteristic of a teacher who expresses solidarity, helps and rewards the students. He shows pleasure, makes jokes and laughs. He is dominated by tolerance and understanding of students (Suzić 2003: 126–127).

Goal orientations in learning

The concept of goal orientations in learning has developed during last decades within the efforts to explain the academic motivation. Generally, the goal orientation in learning can be defined as the general direction of students to specific goals and situations in learning.

Goal orientations are diverse adaptive strategies that include cognitive, affective, and motivational self-regulated domain, and the person, based on his previous experience, chooses a particular strategy that he considers appropriate response to the challenges posed by the situation or task.

Students may impose a variety of learning goals. However, in principle, the conceptualization of the goal orientations in learning into mastery and performance goal orientations has been accepted in the last twenty year (Ames, 1992; Dweck and Leggett, 1988). They differ in relation to the individual's relation to his own competencies. When students set achievement as a goal, they tend to demonstrate their superiority, so that their competence is positively assessed, that is, in order to avoid negative evaluation by others. When students set learning as a goal, they tend to develop their own competence, improve their knowledge, master the material and understand it.

To mark these orientations, we used the terms „mastery goal orientation“ and „performance goal orientation“.

Mastery-oriented students are focused on learning as something that is worthwhile and meaningful by itself. They see learning as an active process and they are more involved in their progress than comparing it with the progress of others. They see their outcome as the opportunity to learn something about themselves. Research has shown that students with mastery goal orientation are ready to risk: it is more likelihood that they would use different learning strategies, and are willing and able to work on themselves (Kaplan, Gheen and Midgley, 2002). When the mastery goal orientation is adopted, the student is motivated to learn because of internal reasons, such as the development of skills and knowledge (Ames, 1992).

Students with performance goal orientation are focused on learning for the sake of learning. They see the outcome of learning as proving their abilities compared to others. Their concern is to achieve better success (result) than the others (students in the classroom). Performance-oriented students want to see themselves at the top of the class, or, more importantly, they do not see themselves at the bottom (Pintrch, 2000).

Further elaboration of the concept of goal orientations was focused on the distinction between two closer orientations within performance orientation. Dweck defines the performance goal orientation as dual, i. e., that it can manifest itself with students as to „achieve a favorable assessment of their competence“ or to „avoid negative assessment of their competence“ (Dweck 1986: 1040). So we are talking about the performance approach orientation and the performance avoidance goal orientation.

Individuals who have chosen the performance approach orientation in learning are positively motivated to compete with others and demonstrate their competence and superiority. Individuals who have chosen the performance avoidance goal orientation in learning are negatively motivated and want to avoid a sense of failure and incompetence in front of others (Elliot, 1999). Pintrich explains this difference as follows: „Students who are focused on performance approach orientation are oriented to be better than others and to demonstrate their capabilities and competencies, or, otherwise put, they strive to overcome the others by execu-

tion of the tasks. In contrast, with the performance avoidance goal orientation, students try to avoid looking stupid or incompetent, which orientates them to avoid the task“ (Pintrich 2000: 544).

The results of most studies show that the mastery goal orientation is associated with adaptive patterns of behavior in learning situations. It is a common view for all theoretical ideas in this field. The so-called normativeness theory of learning goals, apart from this view, starts also from the view that the performance goal orientation is typically associated with non-adaptive patterns of behavior. The revised theory of learning goals insists on distinguishing immediate orientations within the performance goal orientation into approach performance and avoidance performance goal orientation. It connects less adaptive patterns of behavior with the avoidance performance goal orientation, while the approach performance goal orientation depends on its combination with other goal orientations. If it is combined with the mastery goal orientation, its presence will not adversely affect the adapting of behavior, and in some cases it can lead to more adaptive outcome.

METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH

The aim of this research was to examine the relationship between the students' goal orientations in learning and their assessment of characteristics of teachers. Such research goals led to the *hypothesis* related to the assumption that there is a correlation between students' goal orientations in learning and their assessment of characteristics of teachers.

The organization and course of this research. The research was conducted as a part of a broader survey conducted in February 2009. The method of systematic empirical non-experimental research was used.

Sample. The sample consisted of students of the eighth and ninth grades of the primary school and the first and the second grades of the high school from the area of the Sarajevo-Romanija region. The sample consisted of 148 students from the eighth and 158 from the ninth grade of elementary schools: PS „Pale“ in Pale, PS „Sokolac“ in Sokolac, PS „Petar Petrovic Njegos“ in East Sarajevo and PS „Sveti Sava“ in Rogatica, as well as 193 students of the first and 201 students of the second grades of the secondary schools – high schools from the „Pale Secondary School Center“ in Pale, „East Ilidza High school and Secondary Vocational School“ in East Sarajevo, „Sokolac Secondary School Center“ in Sokolac and „Rogatica Secondary School Center“ in Rogatica. The total number of respondents involved in the research was 700, out of which there were 306 primary and 394 secondary school students.

This sample had characteristics of multi-phase group and appropriate sample.

Instruments. Instrument (Inventory to measure students' perceptions of characteristics of teachers-professors), with adaptation, is overtaken from Nenad Suzić (Suzić, 2003). Adaptation was done in order to adapt the instrument to the needs of research where subjects did not assess characteristics of individual teachers-professors, but they did general assessment, bearing in mind all the teachers-professors who teach them. They assessed by estimating the presence of specific features with the number of teacher-professors.

Inventories to measure students' presence of each of three goal orientations in learning (OCO, IICO and IPCO) are overtaken from the author Zlatko Pavlovic (Pavlovic, 2010).

RESULTS OF RESEARCH

The matrix of correlation of students' goal orientations in learning and their assessment of teachers' characteristics is given in Table 1.

Table 1: *The correlation between students' goal orientations in learning and their assessment of characteristics of teachers.*

	UPONAUT	UPONEPR	UPONKOO	UPONNOR	UPONURP	UPONENR
IICO	0.04 (0.257)	-0.16** (0.000)	-0.20** (0.000)	0.06 (0.143)	-0.16** (0.000)	0.19** (0.000)
IPCO	0.03 (0.393)	0.14** (0.000)	0.13** (0.000)	0.19** (0.000)	0.13** (0.000)	0.01 (0.786)
OCO	-0.03 (0.454)	0.21** (0.000)	0.24** (0.000)	-0.01 (0.845)	0.23** (0.000)	-0.25** (0.000)
UPONAUT		-0.18** (0.000)	-0.09* (0.012)	0.24** (0.000)	-0.08* (0.027)	0.30** (0.000)
UPONEPR	-0.18** (0.000)		0.64** (0.000)	0.09* (0.011)	0.55** (0.000)	-0.33** (0.000)
UPONKOO	-0.09* (0.012)	0.64** (0.000)		0.17** (0.000)	0.63** (0.000)	-0.29** (0.000)
UPONNOR	0.24** (0.000)	0.09* (0.011)	0.17** (0.000)		0.17** (0.000)	0.36** (0.000)
UPONURP	-0.08* (0.027)	0.55** (0.000)	0.63** (0.000)	0.17** (0.000)		-0.20** (0.000)
UPONENR	0.30** (0.000)	-0.33** (0.000)	-0.29** (0.000)	0.36** (0.000)	-0.20** (0.000)	

Notes: Numbers in parentheses represent levels of significance;
IICO: avoidance performance goal orientation in learning;
IPCO: approach performance goal orientation in learning;
OCO: mastery goal orientation in learning;

UPONAUT: students' assessments of characteristics of teachers – authoritativeness;
UPONEPR: students' assessments of characteristics of teachers – emotionally positive reactions;
UPONKOO: students' assessments of characteristics of teachers – cooperativeness;
UPONNOR: students' assessments of characteristics of teachers – normativeness;
UPONURP: students' assessments of characteristics of teachers – problem-solving orientation;
UPONENR: students' assessments of characteristics of teachers – emotionally negative reactions.

When it comes to the characteristics of teachers, the avoidance performance goal orientation showed a positive and weak correlation with emotionally negative reactions ($r = 0.19$), and negative and weak positive correlation with emotionally positive reactions and cooperativeness ($r = - 0.16$ and $r = - 0.20$). Connection with problem-solving orientation is also negative ($r = - 0.16$). There was no connection with authoritativeness and normativeness.

The approach performance goal orientation showed a mild positive correlation with emotionally positive reactions, cooperativeness, normativeness and problem-solving orientation (the correlation coefficients are between $r = 0.13$ and $r=0.19$). There was no connection with other characteristics of teachers.

The mastery goal orientation recorded a positive correlation with emotionally positive reactions, cooperativeness and problem-solving orientation (the correlation coefficients are between $r = 0.21$ and $r = 0.24$). Emotionally negative reactions registered a negative correlation ($r = - 0.25$). There was no correlation found with authoritativeness.

The tendency of teachers to emotionally negative reactions is followed by the tendency of students to adopt more often the avoidance performance goal orientation. The approach performance goal orientation and mastery goal orientation will be more likely to occur with students if teachers show emotionally positive reactions, cooperativeness and problem-solving orientation. The occurrence of the approach performance goal orientation will be supported if the teachers at the same time show also the normativeness, and the mastery goal orientation will be prevented if teachers manifest emotionally negative reactions.

In the text below we are further addressing the analysis of individual contributions of characteristics of teachers to prediction of the students' goal orientations in learning. The results of multiple regressive analysis are shown in Table 2.

Table 2: *Multiple regressive analysis (model in which the predictors are characteristics of teachers and criteria variables are students' goal orientations in learning).*

	Predictors	β (non-stand)	SE	β (stand)	t	p
IICO	UPONAUT	-0.103	0.153	-0.027	-0.68	0.500
	UPONEPR	-0.083	0.205	-0.021	-0.41	0.684
R=0.25	UPONKOO	-0.513	0.218	-0.128	-2.35	0.019
$R^2_{cor.}$=0.06	UPONNOR	0.256	0.205	0.053	1.25	0.213
F=7.75 (p=0.000)	UPONURP	-0.239	0.199	-0.059	-1.20	0.229
	UPONENR	0.436	0.162	0.119	2.70	0.007
IPCO	UPONAUT	0.086	0.219	0.016	0.39	0.694
	UPONEPR	0.476	0.294	0.083	1.62	0.106
R=0.23	UPONKOO	0.114	0.313	0.020	0.37	0.715
$R^2_{cor.}$=0.05	UPONNOR	1.199	0.295	0.173	4.07	0.000
F=6.44 (p=0.000)	UPONURP	0.252	0.286	0.043	0.88	0.377
	UPONENR	-0.073	0.232	-0.014	-0.32	0.752
OCO	UPONAUT	0.297	0.208	0.055	1.43	0.154
	UPONEPR	0.209	0.279	0.037	0.75	0.453
R=0.32	UPONKOO	0.419	0.297	0.075	1.41	0.158
$R^2_{cor.}$=0.10	UPONNOR	0.117	0.279	0.017	0.42	0.674
F=13.39 (p=0.000)	UPONURP	0.693	0.271	0.123	2.56	0.011
	UPONENR	-1.066	0.220	-0.210	-4.85	0.000

Notes:

IICO: avoidance performance goal orientation in learning;
IPCO: approach performance goal orientation in learning;
OCO: mastery goal orientation in learning;
UPONAUT: students' assessments of characteristics of teachers – authoritativeness;
UPONEPR: students' assessments of characteristics of teachers – emotionally positive reactions;
UPONKOO: students' assessments of characteristics of teachers – cooperativeness;
UPONNOR: students' assessments of characteristics of teachers – normativeness;
UPONURP: students' assessments of characteristics of teachers – problem-solving orientation;
UPONENR: students' assessments of characteristics of teachers – emotionally negative reactions.

In the model with the six listed characteristics of teachers as predictors, emotionally negative features with avoidance performance goal orientation emerge as a significant and positive predictor, and cooperativeness emerges as a significant ne-

gative predictor. The multiple regression ratio is low, and this predictor model accounts for only 6% of the variance in the criteria variables.

The predictor variables with the approach performance orientation account for only 5% of the variance in the criteria variables. The normativeness of the teacher is the only predictor variable that emerges as an important positive predictor.

When we speak about the mastery goal orientation as a criteria variable, the predictor variables account for 10% of the variance. The teacher's problem-solving orientation appears as an important predictor. Emotionally negative reactions emerge as a significant negative predictor.

Emotionally negative reactions of the teacher seem to mean a bit greater presence of the avoidance performance goal orientation and slightly less presence of the mastery orientation of students. More prominent mastery goal orientation goes along with the teachers' problem-solving orientation, while normativeness of the teacher leads to greater presence of approach performance goal orientation. The teacher's cooperativeness means less presence of avoidance performance goal orientation of students.

It is normal that the teachers who express emotionally negative reactions develop by their reactions (they are cold, get angry, raise their voice, easily explode and so on.) avoidance performance goal orientation in learning of students. Always tense and never ready to help students, they develop a fear of failure and encourage students to avoid duties that would make them appear incompetent in front of their peers, because they cannot ask the teacher for help in case something is unclear to them.

„Students prefer those relationships between teachers and students that enable exchange of views among students, which allow the activity of students, which are based on cooperation and agreement and allow the communication of all problems (not just those associated with success) that come in joint work“ (Palekčić 1985: 327).

This is confirmed by our results because the cooperativeness of the teacher (it gives the independence to the learner and he is often the member of a group) means less presence of avoidance performance goal orientation.

Teachers who are focused on problem-solving send direct and indirect signals to students for the development of the mastery goal orientation in learning.

Such teachers are ready to evaluate students' abilities, interests and potential opportunities in a particular area, rather than knowledge (ignorance) as most other teachers do. Since they are didactically, pedagogically and psychologically highly trained, they impose challenging tasks to students, they agree with them on the action to undertake, they seek participation of students and accept their reactions.

The normativeness is followed by rigid forms of personal behavior. Ainsworth discovered that the rigidity can be attributed to uncertainty (according to, Suzić 2003: 157). Suzić's research has proven that teachers who were experienced by students as being normative have a lower consistency of views on the profession, that is, they have less solid and firm views on their own profession and their role in it (Suzić, 2003). Unsure of themselves, they strictly comply with the applicable norms, make classes as a pattern, do not change the methods and performance, because they want to show to others as competent, and any change would lead to the opposite. These teachers ask of students for obedience and subservience, they look at followers as „ideal“ students, thereby developing the students' competitive spirit.

Teachers assume that competition will lead to self-discipline in work, that it will improve incentives to work and so on. The combat, competition with oneself, attempts made to advance, all build a strong motivation only with the students with the mastery goal orientation in learning. On the other hand, competition with others is a strong motivation only for the students who are eager to confirm their status, students with approach performance goal orientation in learning. Given the above, it does not surprise us that the students who estimate that normativeness is a bit more present with their teachers show the avoidance performance goal orientation in learning.

Traditional teaching is predominantly normativeness-focused. Students are constantly informed about their results compared to other students. The students' knowledge is verified through the normativeness tests that are based on a comparison of individual differences. Stojakovic highlights the advantages of wider application of criteria tests of knowledge that are not based on a comparison of students' knowledge with the knowledge of other students, but on a comparison of what the student knows at the moment with what he knew before, and in relation to the requirements of the training program (Stojakovic, 1983). Classes which would apply more criteria tests are likely to have a positive impact on the development of students' goal orientations in learning.

It is necessary to encourage the students that the purpose of academic work is learning, not getting good marks. Instead of looking at the tests as an assessment of intellectual abilities and skills to learn, the tests should be looked at as the feedback. Using tests in this way focuses on the analysis of the learning process and progress in the way of access to knowledge.

CONCLUSION

The registered connections with students' goal orientations in learning were not highly intensive, but we can talk about the tendency that the positive characteristics of teachers (cooperativeness and problem-solving orientation) are factors that affect favorably the adoption of the mastery goal orientation, while the negative

characteristics of teachers (emotionally negative reactions and normativeness) are factors that affect favorably the adoption of performance orientations.

The teacher dictates the emotional climate in the classroom, which helps and regulates the learning process and therefore it is desirable that the teacher demonstrates positive characteristics (cooperation, problem-solving orientation and emotionally positive reactions), and refrains from expressing negative features (authoritativeness, normativeness and emotionally negative reactions) because it will affect favorably the adoption of adaptive goal orientations in learning by students.

Teachers need to bear constantly in mind the pedagogic requirement to develop the mastery goal orientation in learning, the necessity to cherish it, to be guided by it and to develop it in a way that students successfully pass from the less adaptive to more adaptive goal orientations in learning. For example, the desire of students to achieve better success and prove themselves to the others through reading should be developed into the desire for reading in order to learn better and know more about life.

The tendency to advance, to register one’s own work results, to surpass one’s own success in learning are basic tasks that teachers should achieve in the educational-teaching work with students.

Only when the teaching starts to involve the tasks that are challenging, designed and connected to real life and evaluate the cognitive strategies that lead to understanding, elaboration, development of skills and long-term, practically useful knowledge can one expect shifts in the motivation of students towards the adoption of the mastery goal orientation in learning.

REFERENCES

Ames, C. (1992). Clasrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Grandić, R. (1996). Osobine koje učenici preferiraju kod nastavnika. *Naša škola*, 3–4, 321–346.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psihological Review*, 95, 256–273.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34 (3), 169–189.

Đorđević, J. (1988). Tipovi ličnosti nastavnika. Novi Sad: *Pedagoška stvarnost*, 1.

Kaplan, A., Gheen, M., and Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.

Pavlovic, Z. (2010). *Motivacione orijentacije i školsko učenje*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.

Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoški rečnik 1 (1967). Beograd: Zavod za udžbenike SR Srbije.

Pintrich, D. P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544–555.

Stojaković, P. (1983). Kriterijski testovi znanja i testovi sposobnosti učenja u funkciji individualizacije nastavel. *Naša škola*, 9–10, 565–577.

Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: TT-centar.

Мр МИРЈАНА ЈЕФТОВИЋ, Филозофски факултет, Источно Сарајево

ОСОБИНЕ НАСТАВНИКА И УЧЕНИЧКЕ ЦИЉНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У УЧЕЊУ

Резиме

Рад се бави повезаношћу особина наставника са мотивационим оријентацијама које њихови ученици имају при учењу. У раду су образложене основе концепта циљних оријентација у учењу као и врсте ових оријентација описаних у литератури. Особине наставника су мјерене преко ученичких перцепција тих особина. Ученичке циљне оријентације у учењу мјерене су преко показатеља колико је свака од три циљне оријентације присутна код ученика. Због таквог избора варијабли, рад представља покушај да се дође до одговора на питање: колико од особина наставника зависи да ли ће ученици усвојити адаптивне или неадаптивне циљне оријентације у школском учењу.

Кључне ријечи: *особине наставника, школско учење, циљне оријентације у учењу.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 37.042:159.928.23
Прегледни чланак
стр. 205–224

Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD., Department of Pedagogy, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra

Mgr. Zuzana Babulicová, Department of Pedagogy, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra

POSSIBILITIES FOR EDUCATION OF GIFTED PUPILS IN INTEGRATED CONDITIONS AS A WAY TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract: The problem of education of gifted pupils is increasingly becoming a matter of choosing the optimal educational model that fully saturates the needs of gifted pupils and at the same time maximum extent stimulates the development of their personalities. The study discusses the optimal models for personal development of gifted students in integrated and combined conditions, specifically designed for education levels ISCED 0, 1 and 2–3, Models have ambition to support the inclusion in the educational area. Social reality convinces the fact that unilateral support oriented to cognitive side and ability of personality prevails in many models and deficiently developing social and emotional dimension of a gifted child.

Key words: *giftedness, models of giftedness, educational models for gifted students.*

1. INTRODUCTION

The problem of education of gifted pupils is increasingly becoming a matter of choosing the optimal educational model that fully saturates the needs of gifted pupils and at the same time maximum extent stimulates the development of their personalities. Social reality convinces us of the fact that unilateral support oriented to cognitive side and ability of personality that prevails in many models and deficiently developing social and emotional dimension of a gifted child. Several leading theorists (Ch. Taylor, G. Smith, G. Betts, et al.) considered this dimension to be indispensable in shaping the authentic identity and human values and argue that the perception of differences in human personality has a moral significance. In relation to gifted ones this means that perception of their otherness, in the context of the abilities and performance has moral and human sense for the life and future of gifted pupils.

Personality of a gifted child must be developed in entire essence so that it can confirm the future and real life, not just success in school, or the arrangement of a

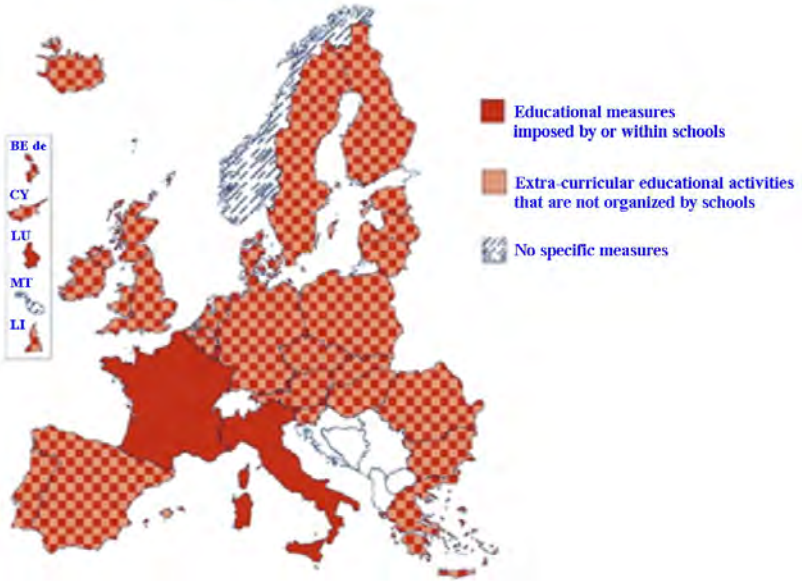
pupil in a special programme or class for gifted because of intelligence tests. Giftedness and cognitive abilities must be support by wisdom like R. J. Sternberg (2004, 2002) emphasizes in his writings. Priority for teachers and parents, of course, must be to teach a child to live with their giftedness, to develop it and use for the benefit of themselves and others, but not at the expense of others.

We rightly expect that modern schools – schools built on the pillars of creativity and humanism first and foremost ensure respect and create effective conditions for ensuring a balance in the development of complex personality and connection of all investors and initiatives emerging potential and experience of all pupils, and thus gifted pupils. New models of education of gifted pupils are developed with this purpose in the context of a comprehensive personal development. Support of gifted students, is not the same all over the European Union. Further measures can be seen across the EU in the following scheme. Special measures are not taken in Sweden and Liechtenstein.

According to the working material Erydice European Office (2007) there is in individual school systems applied following measures:

- advanced and varied activities in the mainstream,
- differentiated approach (or differentiated curriculum)
- extracurricular activities
- accelerated advancing,
- further specific training measures: centres for gifted children, their parents and teachers or special support networks.

Figure 1: School and After-school Educational Measures for Gifted/Talented Children or Young People, 2005/2006

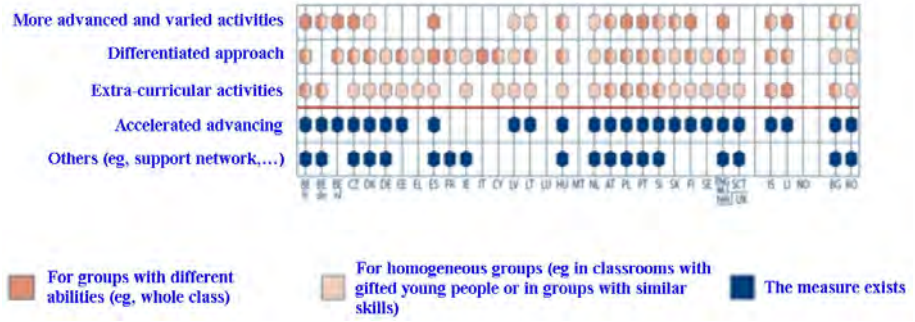


In individual countries carry out in lower secondary and upper secondary level education the following:

In pre-primary level are specific measures implemented only sporadically.

In Slovakia, the education of children with giftedness or students with giftedness is governed by Education Act No. 245/2008 and is organized in three varieties: segregated, integrated and form a compromise.

Figure 2: Specific types of teaching / training arrangements for gifted and talented children or young people - ISCED 2 and 3, 2005/06



2. SEPARATE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Separate version is education of pupils in special conditions, for example in classrooms, schools designed only for children with highly above average intellect. Here is progressing at a faster pace, but extends and enriches the curriculum. It is usually the lower number of pupils in classes, thereby increasing the possibility of implementing individual education programmes. Also, the atmosphere is highly challenging and stimulating, a great emphasis on creativity, students work with special educators and teachers specially trained for such activities. (Or they should be, given the status and requirements for special schools in the school system in Slovakia.) It is secured by a very close cooperation with other professionals and parents, which promotes a better adaptation to the child's school needs and solving their personal problems. Of course, for the optimal functioning of special classes and schools and for implementing all the positives are expected group of children roughly the same giftedness, if not in classes, at least in the various working groups to ensure differentiation of students according to their abilities due to their potential in school subjects.

When choosing a child going through school with psychological and pedagogical diagnostics. The criterion for selection of children into special classes is mastering reading, writing and mastery of basic mathematical functions to at least

20, the child must also meet the criterion of giftedness. Must achieve the high above-average results and meet the threshold minimum of 130 IQ. The first differentiated treatment and attention is given to children from an early age and parents are allowed at least twice a year, consult with experts. In addition to the basic curriculum prescribed material for primary schools, or grammar-school, pupils acquire expanding, deepening and enriching curriculum according to specific cognitive needs. From the first year is education devoted to teaching foreign languages and computer science, enrichment and training of writing in capital letters, while attention is focused on the ability of children to express their thoughts and the handwriting drill is not designed. In addition to commonly used methods are the problem-based learning methods, project development, heuristic methods, defending his work, asking questions and answers. It is expected that teachers will apply the method focused on the involvement of all areas involved in the enforcement of the child.

Advantages and disadvantages of segregated education

- Easy organization of teachers' work because of the relative homogenity educational group.
- A equal and approximately balanced pace of students' work, allowing faster progress in taking the curriculum as an integrated classroom.
- It is preferable for children with extreme levels of giftedness.
- The risk of inadequate social development and limited communication skills in a wide society (group) caused by limited contact with pupils of the mainstream population.
- Segregated education may increasingly promote adverse emulousness at the expense of cooperation.
- Working in a group of above-average students may lead to the exaltation of peers.
- The possibility of the organization only if a sufficient number of pupils, which, given the statistical indicators is not possible in smaller towns.

3. INTEGRATED EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Integrated variant of education is implemented in schools in the usual social environment with peers of gifted child, but it applies the deepening, expansion of the curriculum for gifted students and education is adapted to their specific needs in addition to the basic curriculum. The positives of integrated education is the socialization of the child in a natural class environment that represents the structure

of the „small“ social environment, at what child is prepared during compulsory school attendance. Moreover it is motivating for other children, because it encourages higher performance and curriculum enrichment may increase knowledge level of others. G. Porubská (2001: 200) mentions that the reason for promoting integrated variant is the efforts to avoid negative effects of segregated education of the gifted pupils (separation from family, artificial educational environment, problems of social relations, etc.). The criterion for integration the child to integrated class is pedagogue´s evaluation (pre-primary school teacher, respectively elementary school teacher) and psychological detection of intelligence by two independent tests focusing on different aspects of performance, psychological detection of sociability, assessment of motivation, motion and attention, and personal family anamnesis.

One intellectually gifted student, pair, trio or group of intellectually gifted students can be integrated into mainstream classes from 1st to 4th year of primary school. The maximum number of pupils per class, where are integrated intellectually gifted students are recommended to reduce about three pupils compared to each integrated student, but the most at 12. In one class should not be integrated more than 8 intellectually gifted students. The minimum condition of individual integration of intellectually gifted student is liaising with psychologist in the educational and psychological counselling centres or school psychologist. This is noted down in the student´s individualized educational plan. The school, which integrates the intellectually gifted students must fulfil the specified material, technical and personal conditions. The head teacher teaches with specialized teacher. Education is held in the following learning situations:

A. *The common teaching both gifted and mainstream pupils by one teacher.*

Recommended use:

- differentiated activities, for example. assign tasks with different demands;
- separate tasks for gifted students, if it is necessary to practice the subject matter with other students;
- to evaluate all tasks to be compiled separately;
- gifted children have space to share with others their knowledge.

B. *The common teaching both gifted and mainstream pupil by head teachers and specialized teachers (or teacher assistant).*

Recommended use:

- differentiated activities and distinct roles for mainstream and gifted students;
- work in groups, groups can be reorganized and the roles should be rotated or reassigned so that each child can be involved in different roles (leader, recorder, organizer, etc.);

– assign difficult task for gifted ones, encourage them to provide assistance with independent activities;
– differentiated teaching within a group of gifted pupils – read on the carpet, to work with worksheets.

C. *Separate teaching mainstream children with head teachers and specialized teachers with gifted children.*

Recommended use:

– assign tasks according to individual ability and motivation of pupils;
– expand curriculum and focus on topics which are not mentioned in other forms of work;
– apply critical thinking, let students argue, encourage them to do so;
– mechanical training, do only necessary activities (these activities should be practiced while working in a mainstream class);
– pupils cement their own methods of problem solving, ideas, opportunities for promotion etc.;
– individual solution for unrehearsed tasks;
– elements of problem – based teaching and elements of the integrated-thematic teaching;
– project teaching, where children have to form a separate work focused on issues close to them.

Advantages and disadvantages of integrated education

- Integrated education is more difficult from the head teacher´s point of view and school staff who made it.
- The progress of gifted pupils in educational development may be relatively slower than in a separate variant of education because of the more demanding the coordination of work in an integrated class.
- Integrated education is considered more appropriate for intellectually gifted students with less significant levels of giftedness.
- Common education with mainstream students creates favourable conditions for social development of intellectually gifted. It is especially recommended in early school age when the foundations for further development of social personality are accentuated.
- Integrated education can be realized for any number of gifted children in any school, including schools in small residence.

Frequently teachers apply differentiation through challenging tasks. They work with pupils in extra-class activities, prepare them for competition. After fourth grade graduation may students (respectively parents) decide whether to continue the mainstream school, or for more demanding, content-rich type eight-year grammar school.

4. COMPROMISE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Compromise way of education tries to eliminate the negatives of the previous variants of education of gifted students. Its essence is to accelerate the pace of education and may take several forms:

- gifted child is in the mainstream class with their peers, but some lessons, respectively courses ***attends in higher grade***;
- ***an earlier entry to the school*** – if it allows the level of social development of children - child may enter the school before attained the age of six (however it is recommended that there should not be less than 5 years and 8 months);
- ***reduce schooling*** – skip year after passing exams or a child completes two grades during one year.

The implementation of the various forms of legislative compromise option is enabled. It is performed only very rarely. The reason is difficult, often dissuasive conditions which must be met, such as progress exam, fair organization of subjects within the school – timetable, conditionality of approval pedagogical-psychological counselling, usually allowing only hen a child can handle without difficulty all subjects. It may be major problem, especially if the orientation of the intellectually gifted is one-sided, etc.

Way of trade-offs in supporting gifted students are also **eight-year grammar schools (Gymnasium)**. Grammar schools represent the external differentiation of skills. It is a form of demanding type of school choice with method and content differentiation in its quality and quantity. Pupil completes second stage of primary education, carried out in primary schools (5–9 grade), during the first four years of study. For above-average students in academic areas are defined different grammar school specialization, such as bilingual grammar schools or secondary schools with extended teaching of some subjects (eg. mathematics, computer science, etc.).

Intellectually gifted children and students according to the mentioned Act means: highly developed cognitive skills in one or more intellectual areas. Intellectually gifted children have generally special educational needs. Diagnostics is performed by centres of educational prevention and counselling.

In the context of current legislative we discuss some models of education of gifted children, with the possibility of applying the integrated and combined educational conditions especially designed for concrete levels of education (ISCED 0–3).

5. MODELS OF GIFTEDNESS AS A RESOURCE OF PROJECTING OF EDUCATIONAL MODELS FOR GIFTED PUPILS

One important aspect of developing educational models for gifted children is the definition of giftedness. Definition of giftedness is obviously very much known (R. B. Gearheart, J. Freeman, E. A. Hany, F. J. Monks, Ľ. Klindová, V. Dočkal, M. Musil, L. Pepper, J. Laznibatová, J. Jurášková and many others), but from the pedagogical point of view we highlight the definition of giftedness as multivariate characteristics of traits and factors of personality. These constitute the individual components of giftedness. Understanding the definition of giftedness as resultant specification IQ 130 is in a very narrow in the level of education, although admitting that the definition of boundaries is indicative of the necessary psychological and diagnostic terms.

Resource to create educational models we consider models of giftedness standing on multidimensionality, where the same role have both cognitive abilities and emotions, traits, temperament characteristics, social relations, but also broad social aspect of the environment (family, school, peers, culture, random, happiness, etc.).

Multidimensional models of giftedness is based on a characteristic of structure of giftedness, which determine both the internal (biological and psychological) as well as external – environmental elements. When these models is not the sole criterion the IQ level, but the penetration of several components, namely: ***intelligence, creativity, motivation, non-intellect factors of personality*** (enthusiasm, strength of personality, willingness to sacrifice short-term satisfaction to meet the long-term goals), ***emotionality, self-content, psychomotor area, sensory area, imagination, family, school, peer groups, critical events, the factor of luck, chance*** (random events that trigger changes in the direction of an individual).

The multidimensional base model in the design of education is, for example:

- ***Differentiating model of giftedness and talent based on a dynamic definition of giftedness F. Gagné*** (1993, revised in 2000) – it indicates that the giftedness needs for its development stimulus-rich environment, ie. intrapersonal catalysts, which the potential ability transform into performance.
- ***Triadic model of giftedness J. Renzulliho (1977) and F. Mönks (1987)*** – is the best known model for creating educational patterns of gifted students, because it is built upon six basic dimensions (*intelligence*,

creativity and motivation, family, school, peer group). F. J. Mönks argues that the proper development of personality of a gifted child is a necessary good social interaction, especially with family, school and friends. Listed characteristics of personality are factors given by abilities, which in humans are expressed differently. Abilities must be monitored and encouraged to develop if it is necessary to the social environment. If the social environment does not reflect the child's developmental needs, it can not be optimally developed and remains stagnant at a level that does not come up to expectations (abilities). Therefore, we talk about the highly giftedness only when all six factors fit together. (Mönks 1992: 194).

- ***J. Tannenbaum Psychosocial model (1986)***, defines five indispensable factors affecting the implementation of giftedness. It consists of *general ability, special abilities, non-intellect factors, environment and chance* (random events that trigger changes in the direction of an individual). Among the factors the cooperation is needed in order to manifest the giftedness in performance.
- ***Model development of giftedness K. E. Heller (1986, 1987) with a focus on the social environment***. Autor attaches great importance to the critical events in life that influence the evolution of a particular type of giftedness.
- ***Model M. M. Piechowski et al. (1985),*** attaches great importance to the developmental potential, emotional side of personality and the five areas that determine the expression of giftedness, because without the emotional realm can not incur any new creative product. The areas mentioned include:
  - *Psychomotor:* movement, restlessness, motive power, an augmented capacity for being active and energetic;
  - *Sensual:* enhanced differentiation and aliveness of sensual experience;
  - *Intellectual*: avidity for knowledge, discovery, questioning, love of ideas and theoretical analysis, search for truth;
  - *Imaginational:* vividness of imagery, richness of association, facility for dreams, fantasies, and inventions, animisms and personifications, liking the unusual;
  - *Emotional:* great depth and intensity, wide range of feelings, compassion, attachments, heightened sense of responsibility, self-examination.
- ***Model J. Gallagher (1985) emphasizing the environment and culture***.

– ***Four-factors model - P. Haensly, C. R. Reynolds and W.R. Nash (1986***) describes four factors need to stimulate and express the giftedness. This is: a combination of skills, background environment, conflict of duties supporting or braking giftedness and expectations – a commitment to develop their skills.

As a resource for the selection of educational models and methods for gifted children based on the understanding that talent is ***a dynamic, not static potential***. Gifted pupil performance is the fruit of many influences, not only the level of IQ, so the educational process of gifted students should focus on ***comprehensive development of personality***. F. Gagné (2000) says that this requires creation of **Optimal Learning Environment (Communities):**

– Create an environment conducive to self-acceptance and self-esteem, as well as social identity of gifted child.
– Build a school environment enriching the personality of gifted pupil, where the role takes motivation and support efforts by the child's teachers, classmates and parents.
– Promote the socio-emotional domain through an optimized adaptation, transformation and organization based on individual goals, interests, and creating equal opportunities, enabling all students to excel and to discover the hidden giftedness and adequately support it.
– Develop richer learning situations, to develop all aspects of personality.

6. DIMENSION OF CHANGES IN EDUCATIONAL MODELS FOR GIFTED CHILDREN

Educational models and programs for gifted children must be compared with the traditional procedure, given the specificities of children (children with special educational needs) in the field of *learning and thinking, working pace and interests, emotionality and social sphere*. This includes changes in three basic **dimensions:**

(1) **Dimension of the content** – what is the subject of learning, at what time, in what order and in what pace. Education of the gifted pupils must be designed in way not to be dull, but to use the full capabilities of the pupil, to create a richer and efficiently organized knowledge base. Must support: *abstractness, complexity, creativity, enrichment, interests.*

(2) **Dimension of the educational situation** – the environment in which teaching takes place. K K. Urban (1993) attaches importance to ***openness***, thus openness and democracy in society. This is necessary also in close system of schools, families, peer groups for optimal promoting the giftedness. Important characteristics of open systems: *total*

freedom, flexibility, creating and maintaining a friendly atmosphere, a positive school climate, a teacher's behaviour as an adviser, promoter of learning, mediator of information in the learning process, emphasis on mutual acceptance of ideas and opinions, support the pupil initiative – a high mobility environment, which is primarily determined by the particular model of education.

(3) **Dimension instructional strategies** – in ways of teaching. We recommend using the following methods:

- ***Additional information sources, use e-learning and virtual education*** – Teaching resources represent a significant source of information and resources for building skills and habits of students, their way of motivation, control and consolidate the acquired knowledge, skills and attitudes, orientation to their individual interests;
- ***Acceleration*** – allows faster progress in one or more subjects, curriculum for gifted students. It provides learning activities for children and educational content at a higher level also it is designed for children with a rapid learning pace in terms of an internal implementation of learning. *J. S. Renzulli* and *S. M. Reis* (1986) included a special acceleration procedures ***compaction*** – streamlining the time which student spends the general adoption of regular content so that they could devote the time saved by self-interest activities;
- ***Enrichment*** can enrich the curriculum prescribed learning matters, but also matters which are privileged, classified according to the interests of children. Enriching satisfy the ***curiosity*** of children and it can supply the time which gifted pupils have for extra curriculum. This may focus on increasing overall awareness of the pupil or it can enrich much knowledge from different areas and topics. Enrichment can take the form: *independent study, research and projects, teaching centres, tours – Saturday programmes, summer programmes, mentoring, competitions, modifications of education in the mainstream classroom, working communities, a room with devices (material), virtual learning and e-learning.*

Our legislation in this direction uses the concept of **extending the curriculum**. There are different topics such as human and social environment, information and communication technology, human and environment, multicultural education and so on. The extended curriculum is differentially integrated into different learning areas according to the characteristics of the field study. It should focus on material and energy resources, quality of working environment, impact of work activities on environment and health, technical and technological processes and management activities.

7. EDUCATIONAL MODELS FOR GIFTED CHILDREN

There are many models supporting the giftedness. We focus only on those that are relevant to the comprehensive development of the child's personality and are applicable in our conditions. Therefore significantly these models contribute to the inclusion in the educational environment. We proceed in descending order in their analysis.

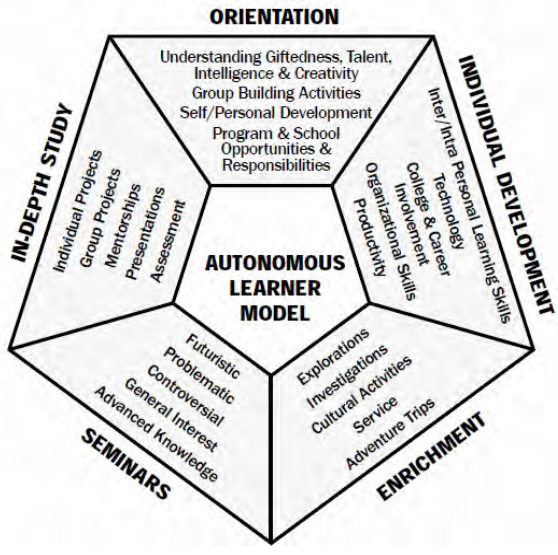
7.1. ALM – The Autonomous Learner Model

We consider ALM model – The Autonomous Learner Model (G. Betts, J. Kercher, 1996) very appropriate for ISCED 2, 3 level of education.

It is educational model specifically designed for gifted students. It is based on the concept of an autonomous student. It means student that solves the problems combining divergent and convergent thinking with minimal external guidance in selected areas of its endeavours.

The principle of optimizing the skills of gifted students by ALM include objectives aimed at: promoting self-image and self-assessment, understanding their skills in the context of society, develop effective interpersonal relationships, promote knowledge of various areas, develop critical and creative thinking, decision support and problem solving, facilitating integration activities emotional, social and physical development of the pupil, the development of individual areas of interest, develop responsibility for their own learning and performance not only in school, but particularly in the life (Life-Long Learners).

Figure 3. *Autonomous Learner Model* (1996 by G. Betts & J. Kercher)



ALM focuses on the area of cognition, emotional development, social development, and physical development. ALM elaborates on five overarching dimensions:

1. Dimension: Orientation – is paramount for the development of autonomous learners to understand the essence of his abilities, can work in cooperative groups and develop competences to focus on training and profession and to prepare for the lifelong learning process and understand everything needed to develop their own individuality. It covers four areas:

Understanding Giftedness, Talent, Intelligence, Creativity (pupils, teachers and parents) – implements the method of study and analysis of the biographies of important figures in history and their common presenting (a method called „Night of the Notables“).

- ***Group building activities*** – students focus on acquisition of group roles, group strategies and effective group activity.
- ***Self / personal development*** – promotes students in getting to know themselves. It leads to self-esteem and understanding of themselves, your skills, strengths, weaknesses and possibilities for their improvement.
- ***Program and school, opportunities and responsibilities*** – student in principles and essence of the model itself. It is based on discussions that students understand the direction and process of lifelong learning. It aims to improve the quality of interaction teacher – pupil and to accommodate pupils in the school community to develop their own educational plan.

2. Dimension: Individual Development – was proposed in order to develop individual concepts, attitudes, a knowledge and self-realisation options. Includes six areas:

- ***Inter / intra personal development*** – expanding individual personal development.
- ***Learning skills*** – an area focuses on developing critical thinking, cognitive processes, creative thinking and problem-solving.
- ***Technology*** – focus on developing skills for working with different technologies and their use in learning.
- ***College and career*** – includes the orientation of the pupil (student) to select the study programme for the next stage of education, selection of specific activities, exploring the possibilities of application in the field. This is a career planning and involvement in the area.
- ***Organizational skills*** – students learn the various methods of organization and seek for personal life management (Life-Management).

- ***Productivity*** – extends to cope with personal potential to create diverse products (producers of knowledge).

3. Dimension: Enrichment – aimed to enrich the content and plan for their differentiation in content, process and product. Involves writing their curriculum and it is the essence of autonomous learning. It contains 5 specific areas:

- ***Investigations*** – short-term or ongoing investigations in various fields. Parents, grandparents, and the home library may be helpful.
- ***Explorations*** – is wider than investigation and leads to the take-depth analysis of problems. Students are encouraged to separate planning and organization of their own research.
- ***Cultural activities*** – the area is developed in order to students had the opportunity to experience excess situation (learning in the museum, at play, poetry reading, etc.).
- ***Service*** – teaches students to understand themselves and their relationship to surroundings in the human dimension. Service summarizes a variety of humanitarian activities, which pupils take part.
- ***Adventure trips*** – includes three stages: trip planning, participation and appreciation.

4. Dimension: Seminars – includes interesting and attractive topics for students to develop critical thinking and thoughtful thinking. Students have the possibility to demonstrate their skills, knowledge together in small groups. It focuses on *futuristic themes, problematic areas and problem-based teaching, controversial issues, and advanced knowledge of the main interests of students*. The seminar prepare students together with teachers two weeks and lasts two hours. Examples of topics: learning about other cultures, parapsychology, mental disorders, women in history, and conspiracy theory, creativity, indictment and trial, etc.

5. Dimension: In-depth study. Students elaborate:

- ***Individual or group projects*** (max. number of members in the group 3). ***Mentorships*** can be used – consultations with experts in the particular field project solutions. If they have trouble finding a suitable consultant, older students can mentor younger projects. Short-term projects and in-depth analysis of issues are ***presented*** to the audience during the study and at the conclusion of the study presents and defends each student two-year project.
- **Assessment** – students are encouraged to self-evaluation and objective evaluation of other projects, so as the creative process, as well as its product.

The Autonomous Learner Model prepares students for higher level of education and achieves a high educational level designed for gifted students. Its

importance lies in preparing the student for life, taking themselves and their differences, the search for truth, friendship and joy of getting to know the unknown.

7.2. Model for curriculum differentiation

As already mentioned, models and training programmes are numerous and they are continuously replenished by experts or practitioners of other aspects for promoting the education of gifted pupils. We consider a very suitable ***Model for curriculum differentiation – C. J. Maker (1993)*** for primary education **ISCED 1** in the context of national educational programme. The author proposes that a curriculum appropriate to the needs of gifted divided in the following areas:

(a) ***Learning Environment:*** The goal is to create a learning environment that encourages students, it focuses on the development of their skills to the highest possible level, including risk taking and the creation of knowledge and skills, while the environment is perceived as flexible.

(b) ***Content modification:*** The aim is to eliminate the monotony of teaching and pupil's ability to use, create a Richter and efficiently organized knowledge base.

(c) ***Advancement modification:*** The aim is to gradually raise the creativity, the level of cognitive skills and to promote productive use of knowledge and control, which pupils have achieved.

(d) ***Product modification:*** The aim is to facilitate opportunities for gifted children to develop products appropriate to their potential.

A large number of control strategies that are often useful in the implementation of curriculum differentiation involves the *use of contracts*: allow individual programmes and, promoting skills of time managing and autonomy; *conferences, meetings*: allow passionate students to discuss and criticize; *group strategies*: to facilitate children work and support group interaction.

Differentiated curriculum model can be applied in integrated conditions through **Models of differentiated classes of CA Tomlinson (1995)**. Differentiated class must meet four basic characteristics, which ensure the effectiveness of teaching.

1. **All instructions implemented in the classroom must be based on the concepts and follow principles to of differentiated approach**, because a homogeneous curriculum model for different students basically does not make sense in the perspective of their individual growth. Differentiated instruction allows weaker students to take root and use powerful ideas and to encourage advanced students to expand their understanding and application of key concepts and principles.

Differentiated instruction stresses understanding and purpose rather than remembering fragments of information. Students have the opportunity to explore meaningful ideas in various ways and approaches.

2. **The curriculum is prepared on the basis of constant estimates of pupil readiness and growth.** Teachers do not expect that a given theme requires to all students, in turn, themes are based on student interests and estimates. Teachers encourage students, if necessary, apply additional instructions and guidance and if it appears that a pupil or a group are ready they practice more intensive course observation and diagnosis.
3. **Flexible grouping is consistently used.** Children work in different configurations in differentiated classrooms. Sometimes student work alone, sometimes in pairs, in groups. Sometimes tasks are based on interests, sometimes to skills, sometimes in accordance with the teaching style and sometimes a combination of three. Whole class entries can be used to introduce new ideas in planning and in the distribution of learning outcomes.
4. **Students are active explorers, but the activities are implemented differentially, because they often occur at the same time.** The teacher is only adviser and supporter of learning as a facilitator (mediator) of information. Pupils learn to be responsible, increasing their independence in thinking, planning and evaluation and work as one family. When work is organized in this way it is necessary:
   a) to establish common goals for teachers and pupils – based at the student's abilities, interests and learning profile,
   b) an assessment – based on the assumption of pupil growth and achievement of the target.

If the teacher ensure students a diverse range of tasks, his work is much closer work organized in a differentiated classroom.

The basic **strategies** for the management of a differentiated class include:

- differentiated teaching we considered to student / student centered teaching;
- speed deepening differentiation to adapt to both pupils and parents;
- prepare students and parents for the differentiation;
- ensure the integrity of teaching;
- implement meaningful activities and products;
- assignment of tasks to form a view of the diverse intelligence;
- gradually escalated intensity and complexity of the award;
- use a number of texts, alternative materials;
- use computer programmes in teaching;

- implement teaching contracts;
- cooperate with community of interest or directly school set up unions;
- encourage group research;
- work with students to develop criteria for evaluation of results;
- to enhance cooperation with other members of the teaching team.

The model was verified with positive results in mainstream school classes, where individual and group of gifted students are integrated. The results are detailed in published studies. (In Duchovičová, J., 2007)

7.3. Model KO-SE-TO

A. Lazíková´s Model KO-SE-TO (In Duchovičová, J. – Lazíková, B. 2008. *The development of child's personality and professionalism of teachers in kindergarten*) we recommends for pre-primary education **ISCED 0**. It is an incentive - rewarding programme primarily focused on children, with significantly advanced cognitive abilities. This model in inadequate support for the individual sides of personality and unreasonably demanding initiatives in the educational environment threatens stagnation caused by the specificity of its development. Their special educational needs may result from problems in communication, socialization and behaviour. For preschool children is premature to talk about giftedness. All children who have any form of acceleration in the present psycho-physical development, we consider children with potential giftedness and this child requires differentiated educational approach.

Model:

- enriches the curriculum for pre-primary schools;
- stimulates core competences defined therein;
- its goal is to develop his personal capacity and potential of individual children, their social competence in the field of sensitivity, emotional expression, verbal and nonverbal communication, cooperation, assertiveness, self-responsibility and behaviour as well as the development of creative abilities, cognitive and meta-cognitive skills;
- uses the possibility of application of different organizational forms and methods of activation character;
- offers kindergarten teachers enrichment activities to stimulate cognitive development, socio-emotional and creative abilities of preschool age children.

8. CONCLUSION

Systematic education of man and other external effects of social understanding, promotion, recruitment, respectively repression, a reduced tolerance gradually stimulate internal environment involved in the generation of human authenticity. It may therefore have a positive and negative impact.

Errors in recognizing the authenticity and the quest for uniformity, no-otherness on the one hand, the parents effort to reach through their children smart success and prestige, which reached themselves, readily lead to social problems, emotional problems, mental maladjustment, despair gifted child. A similar problem also contributes policy of „accommodation“. It causes irreparable injustice against individuals and groups. Society can not categorize the label „gifted“ only for the cognitive abilities and define the needs of gifted children which are associated with thinking, regardless of emotions, attitudes. Cognitive abilities are an integral part of personality as a whole, we believe that the educational models for gifted must necessarily be focused on comprehensive development of personality of a gifted child.

RESOURCES

Betts, G. (1996): *Facilitating life-long learners in the regular classroom Our Gifted Children 3.5*, p. 2 Melbourne: Hawker Brownlow Education.

Betts, G. (2003): *The Autonomous Learning Model for High School Programming*.

Dostupné na internete: http://www.alpspublishing.com/pdf_download/ALM_for_High_School_2003.pdf

Bloom, B. (1987): *Mastery learning*. Dostupné na internete: www.humboldt.edu/tha1_mastery.html.

Dočkal, V. (2005): *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN, 249 s. ISBN 80–7106–840–3.

Duchovičová, J. (2007): Možnosti vzdelávania nadaných žiakov v podmienkach bežných základných škôl. *In Pedagogická revue*, roč. 59, č. 1, s. 30–51.

Duchovičová, J. – Lazíková, B. (2008): Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. *Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO*. Bratislava: IRIS, 250 s. ISBN 978–80–89256–28–0

Duchovičová, J. – Šabo, A. – Babulicová, Z. (2009): Modely edukácie nadaných v integrovaných a kombinovaných edukačných podmienkych. In Šimoník, O.- Škrabánková, J.- Šťáva (Eds.) *Talented pupils – call appeal for teacher*. Brno: Masarykova univerzita, s. 48–64. ISBN 978–80–210–5039–6.

Eurydice Európskej kancelárie 2007. Špecifické vzdelávacie opatrenia na podporu všetkých foriem nadania v európskych školách. Dostupné na internete: http://eacea.ec. europa. eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/082SK. pdf

Gagne, F. 1993; 2000. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (Keller, Monks & Passow, eds. New York: Pergamon). pp. 69–87. Revised 2000 update, A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). UNSW, GERRIC: COGE Training Seminar, Brisbane 15 January 2001.

Heller, K. A. (2002): Begabtenförderung im Gymnasium. / Ergebnisse einer zehnjährigen Längsscheitstudie. Hembach: Drűckpartner Rűbelmann, 280 s. ISBN 3–8100–3667–6.

Ivančíková, J. (2004): *Možnosti diferencovaného prístupu k nadaným žiakom.* Dizertačná práca. Školiteľ: doc. PhDr. Gabriela Porubská, CSc., Nitra: PF UKF, 248 s.

IvančíkovÁ, J. – Komora, J. (2004): *Nadaní žiaci v edukačnom procese. In Cudzie jazyky v škole 2 Dieťa – jazyk – svet.* Nitra: PF UKF, bs. ISBN 80–8050–718-X.

Jurášková, J. (2003): *Základy pedagogiky nadaných*. Bratislava: Formát, 151 s. ISBN 80–89005–11-X.

Maker, C. J. (1982): *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, Maryland: Aspen Systems Corporation.

MALÁ, D. – Gatial, G. (2006): Názornosť vo vyučovaní z pohľadu psychológa, In: *Názornosť vo vyučovaní matematiky*, zborník príspevkov. Nitra: FPV UKF v Nitre, s. 137–140. ISBN 80–8094–024-X.

Mesárošová, M. (1998): *Nadané deti. Prešov*: Mancom, 183 s. ISBN 80–85668–64–5.

Mönks, F. J. (1993): Entwickelung und Forderung von Hochbegabten Kindern und Jugendlichen. In Oswald, F. – Klement, K. Begabungen-Herausforderung für Bildung und Gesellschaft. Wien: Schulbuchverlag Jugend und Folk, s. 31–43.

Piechowski, M. M. a kol. (1985): Comparison of intellectual and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *In Perceptual and Motor Skills*. 60, s. 539–549.

Porubská, G. (2001): Diferencovaný prístup k nadaným žiakom. *In Premeny Slovenského školstva na prahu nového milénia*. Zborník príspevkov zo VI. medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: PF UKF, s. 196–202, ISBN 80–8050–470–9.

Renzulli, J. S. (1977): *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Program for gifted and talented*. Conn: Mansfild center, Creative Learning Press.

Silverman, L. (1993): *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing.

Seidler, P. – V. Kurincová (2007): Pripravenosť rodičov na integráciu detí so špeciálnymi edukačnými potrebami do škôl bežného typu na začiatku školskej dochádzky ako jeden z predpokladov jej úspešnosti. *In Vzdelávanie v zrkadle doby*. Súčasné teórie edukačných premien v školstve. Nitra: PF UKF, s.10–20. ISBN 987–80–8094–085–0.

Seidler, P. – Žovinec, E. (2004): Diferenciácia a individuálny vzdelávací program. In: Petlák, E. – Juszczyk, S. a kol.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: PF UKF, s. 42–59. ISBN 80–8050–743–0.

Sternberg, R. J. (2002): *Kognitívna psychológia*. Praha: Portál, s. 636, ISBN 80–7178–376–5.

Sternberg, R. J. (2004): Múdri nie sú hlúpi, ale môžu byť nerozumní. Nerovnovážna teória nerozumnosti. In Sternberg, R. J.: *Prečo robia múdri ludia hlúposti?* Bratislava: IKAR, s. 269–280, ISBN 80–551–0767-X.

Tannenbaum, A. J. (1986): The enrichment matrix model. In Renzilli, J. S.1986. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center: Creative Learning Press, ISBN 0–936386–44–4.

Taylor, C. (1992): Multiculturalism and „The Politics of Recognition“ An Essay by Charles Taylor Amy Gutmann (ed.) Princeton, New Jersey: Princeton University Press. Republished in Charles Taylor (1995) Philosophical Arguments Harvard University Press, pp. 225–309.

Tomlinson, C. A. (1995): *Differentiating Instruction For Advanced Learners In the Mixed-Ability Middle School Classroom*.

Dostupné na Internete: http://www.ericdigests. org/1996–3/mixed. htm

Treffinger D. J. (1989): From the potentials to the productivity: Designing the Journey to 2000 Gifted Child Today March/April, 17–21).

** The study has been addressing the role of grant task 3/7007/09 KEGA Neuro-pedagogy and Neurodidactics as new approaches to teaching.*

Доц. Др ЈАНА ДУЦХОВИЧОВА, Одсек за педагогију, Педагошки факултет, Универзитет Константин Филозоф у Нитри
Мгр. ЗУЗАНА БАБУЛИЦОВА, Одсек за педагогију, Педагошки факултет, Универзитет Константин Филозоф у Нитри

МОГУЋНОСТИ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ НАДАРЕНИХ УЧЕНИКА У УСЛОВИМА ИНТЕГРИСАНЕ НАСТАВЕ КАО ПУТ КА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Проблем образовања надарених ученика постаје све више питање избора оптималног образовног модела који потпуно испуњава потребе надарених ученика и у исто време максимално потстиче развој њихових личности. Студија разматра оптималне моделе за лични развој надарених ученика у интегрисаним и комбинованим условима, специјално обликованим за образовне нивое ISCED 0, 1 и 2-3. Модели теже да потпомогну инклузивност у области образовања. Друштвена реалност даје за право чињеници да једнострана подршка оријентисана ка когнитивној страни и способностима појединца преовладава у многим моделима и да има мањкавости у развоју друштвене и емоционалне димензије личности надарене деце.

Кључне речи: *надареност, модели даровитости, образовни модел за надарене ученике.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 159.928.23-057.874
Прегледни чланак
стр. 225–230

Проф. др Љупчо Кеверески, Педагошки факултет, Битола, Р Македонија

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА – ДЕТЕРМИНАНТА УСПЕХА У РАДУ СА ДАРОВИТИМ И ТАЛЕНТОВАНИМ

Апстракт: Респектовање, дијагностицирање, развијање и потицање развоја социоемоционалних компетенција наставника у свим образовним нивоима представљају нове парадигме у развојним тенденцијама европског образовног простора и данас се говори да су ове компетенције 21. века највише због њених педагошко-психолошких импликација.

Емоционална је писменост препозната као нови аспект и квалитет у образовању надарених, а аутор (J. Park, 2003) истиче да је ова компонента личности наставника била дуго занемарена јер се сматрало да је стручна компетентност једини и довољан услов да наставник препозна и води надарене ученике.

У раду се расправља о социоемоционалним компетенцијама наставника као посебно важној компетенцији у идентификацији и о раду са даровитим, који се темељи на другачијим социјалним и емоционалним потребама (J. Webb, 1994).

Теоријска исходишта овога рада су бихевиористичке, конструктивистичке и холистичке теорије које компетенције посматрају као интегративни сет знања, понашање, способности и вештине које треба да поседује наставник у васпитно-образовном процесу посебно у третирању даровитих и талентованих. Заједнички постулати социоемоциналне компетенције у концептуалним моделима (P. Salovey, D. Sluyter 1999), Големана и Барона су следећи: знање о емоцијама, управљање емоцијама, разумевање својих и туђих емоција, и руковођење са интер и интра односима.

У раду ће бити дефинисани, елаборирани и теоријско-емпиријски операционализовани: кључни појмови, значај, врста компетенција, модели едукација, примена стратегија развоја – како би рад са даровитим доживео један нови квалитет. Развој емоционалне писмености/компетенција наставника биће нови импул који води ка креирању адекватних мотивационих механизама, боље разумевање потреба и самим тим педагошког и методско-дидактичког иновирање третмана даровитих и талентованих.

Кључне речи: *емоционалне компетенције, даровити и талентовани, емоционална писменост*.

УВОД

У европском образовном простору већ дуго се трага за адекватним компетенцијама и компетенцијским профилом у наставничкој професији, који прогностички одговара укупне потребе ученика. И поред тога што су у овај области продуцирани велики број теоријских и емпиријских радова, они се још увек оријентишу или стављају нагласак на когнитивних вештина и компетенције. У последње време та се парадигма мења, односно променила се и тражи се компетенцијски профил наставника који има холистички предзнак у педагошком третману ученика. У том контексту сагледавамо срж овога рада који трага за формулом или наставником који има поред когнитивних компетенција и неопходне социоемоционалне компетенције у укупном третману даровитих ученика.

Питања едукацијских модела образовања даровитих, потребне компетенције наставника, као и уопште питање како развити максималне капацитете даровитих, скоро су увек били континуирани теоријски и емпиријску у фокусу интереса експерата, посебно у области даровитости. Занемаривање неких од ових аспеката било је директан повод губљење талената у свим њиховим развојним фазама, посебно у критичним развојним периодима кад се најпре и највише манифестује даровитост.

Појам компетенција почива на интегративном приступу који на индивидуалне могућности гледа као динамичку комбинацију обележја која омогућавају компетентну реализацију у образовном процесу. Компетенције укључују следеће компоненте: (а) теоријско знање и разумевање у академским подручјима; (б) знање о томе како деловати (практична примена знања); (в) знање о томе како бити (вредносне оријентације) интегрални елеменат те целине.

ДЕФИНИСАЊЕ БАЗИЧНИХ ПОЈМОВА

Даровитост

Амерички психолог **Џозеф Ренцули** (Joseph Renzulli) указује да је даровитост рефлексија интеракције три фундаменталне психолошке особини, а то су: (1) натпросечна интелектуална способност, (2) мотивација и (3) високи ниво креативности. Сагласно томе, аутор сматра да даровити на свој специфичан начин комбинују тај склоп особина које њима доноси.

Шта је Емоционална интелигенција?

Кад су Salovey i Mayer 1930. дефинисали појам *емоционална интелигенција,* били су свесни претходних истраживања не-когнитивних аспеката интелигенције. Емоционалну интелигенцију су дефинисали као облик социјалне

интелигенције који укључује способност спознавање својих и туђих емоција, разликовање истих и коришћење датих информација при размишљању и деловању (Salovey, P., Mayer, J., *The Intelligence of Emotional Intelligence*, 1993). Esther Orioli i Robert Cooper коснтатовали су следеће у покушају да објасне *емоционалну интелигенцију* (ЕИ): ЕИ је много више од лепог понашања према другима. То је способност да осетимо, разумемо и успешно применимо моћ и могућност емоције као извор енергије, информације, креативност, поверење и блискост. Друга дефиниција се односи на то да је ЕИ способност да осетимо и користимо емоције за успешно самоуправљање и деловање на позитивне исходе у нашим међуодносима. Које су основне способности емоционалне интелигенције? У Големановом (Goleman, D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York, 1995) моделу ЕИ постоје следеће кључне компетенције (способности): самосвест, самоконтрола, емпатија и успешни међуодноси – свака подразумева скуп различитих способности.

КОГНИТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ТРАДИЦИОНАЛНО ГЛАВНИ ОРИЈЕНТИР ЕДУКАЦИЈЕ ДАРОВИТИХ

Питање како и што више да се даровито дете задовољи и напуни са академским теоријским концептима знања дуго је на сцени педагошке теорије и праксе у третману даровитих. То је било чак и заснована институционална стратегија и концепција у едукативном третману даровитих. У том контексту ми ћемо представити скраћену верзију Хартманова листа когнитивних компетенција наставника, која садржи 34 захтева који се односе на рад са даровитим и талентованим (Кеверески – Николоска 2008: 59). Од конгнитивних компетенција наставника издавајамо следеће: *могућност препознавања интелектуалних капацитета даровити; прихватање дефиниција даровитости у складу са новим психолошким сазнањим; препознавање способности за учење и поучавање; познавање групних процеса едукације; познавање интерактивних односа у индивидуализираном третман; ефикасна селекција и трансферирање програмских садржаја, примена адекватних методичко-дидактичких поступака у едукативном процес; примена адекватних евалуационих модела и техника у раду са даровитим; синхронизација педагошких инструкција са реалним когнитивним могућностима; способност адекватне професионалне оријентације* и друге. Овај изразито сложени систем компетенција наставника обухвата когнитивне оријентације у третману даровитих и више се ослања на онај сет знања и способности наставника које обухвата методско-дидактички, односно укупни педагошки третман даровитих.

ЕМОЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ РЕЛЕВАНТНИ ИНДИКАТОР КВАЛИТЕТНИЈЕГ ТРЕТМАНА ДАРОВИТИХ

Многу аутору које се баве са овом проблематиком у последње време све више се дистанцирају од доминантне когнитивистичке оријентације у педагошком третману даровитих пошто сматрају да је то једностран и непотпун приступ. Због тога, аутори које се баве са овим феноменом (Greenberg, Bierman, Kucshe) истичу да је **развој емоционалне писмености односно емоционално описмењавање кључна инвестиција за себе и децу.** На основу тога можемо рећи да **услов** за стварање потицања школа су емоционалне компетенције наставника или емоционална писменост наставника. Под емоционалном писмености наставника подразумевамо професионалну ефикасност и способност наставника у социоемоционалним трансакцијама у васпитно-образовном процесу које изазивају емоције (Salovey – Sluyter, 1999). Та је способност препознавања, разумевања и адекватна размена емоција између наставника и даровитих. Емоционална је писменост први корак ка развоју слова, граматике и вокабулара о емоционалним животу (Goleman, 1995:.76).

Емоциона писменост наставника значи склоност и спремност наставника да разуме даровито дете (његове потребе, жеља, склоности, мотива) и да их јасно вреднује. То значи да је емоционална писменост један нови аспект и квалитет у образовању даровитих, а има мишљења (J. Park, 2003) да ја ова компонента личности наставника била дуго занемарена, јер се сматрало да је стручна компетентност једини и довољан услов да наставник препозна и води даровита деца. Уважавање емоционалне писмености у раду са даровитим ученицима темељи се на другачијим социоемоционалним потребама даровитих. J. Webb (1994) сматра да је потребно потицати у развијати бригу за друге и пажњу према њима – као једну од препознатљивих компонената емоционалне интелигенције. Пракса, нажалост, показује да је мало наставника који одрађују „свој мандат“ дајући подршку „чудним ученицима“. Зато је овај проблем још значајнији јер отвара тему која је још на педагошкој периферији.

ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП У ОДНОСУ НА КОМПЕТЕНЦИЈЕ У МЕТОДСКО-ДИДАКТИЧКОМ И ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКОМ ТРЕТМАНУ ДАРОВИТИХ

И поред видљиве ефикасности когнитивних компетенција наставника у педагошком третману даровитих, сматра се да су они недовољан концепт у едукацијском смислу. Због тога аутори – који преферирају да је емоционална писменост доминантни компетенцијски концепт у образовним оквирима – суочавају се са проблемом да је и он сам по себе недовољан као модел едукације наставника. Због тога сматрамо да холистички приступ у едукацијском трет-

ману даровитих јесте релативни консензус и прогностички ефикасан модел третмана даровитих. Он у ствари значи синтезу између богатог склопа когнитивних компетенција наставника у васпитно-образовном процесу и адекватну социоемоционалну компетенцију наставника које се остварују у сложени систем интеракцијских релација са даровитим. Холистички приступ не треба посматрати као идеализован теоријски концепт реализације већ као реалност и педагошки практичан концепт који има своју целовитост, ефикасност и функционалност. То значи да наставник и сама школа у процесу трансфера знања у релацији са даровитим ученицима требало би да имају више сензибилитета за ученичке социоемоционалне потребе.

ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду теоријско-емпиријски контекст проучавања ове проблематике, закључне констатације које се односе на едукацију наставника, у раду са даровитим можемо усмерити пажњу ка постизању компетенција које би се односиле на способности за: (1) препознавање и адекватно тумачење сигнале даровитих (2) способност суочавања са туђим емоцијама и то на основу ситуацијским или манифестним сигналима (3) употребу вокабулара емоција који је доступан узрасту даровитих; (4) способност уживања у заједничким постигнућима; (5) скривања емоције и кад није задовољан од напредовања даровитих; (6) отпоран на стрес због осцилације у успеху са даровитим ученицима (7) саморегулациона стратегија у поучавање, успостављање адекватна ниво аспирације (8) способност да разуме себе за (не)успех; (9) поседовања педагошког такта (који Роџерс назива *емпатија*). Та способност разумевање себе и других је интерпретативна парадигма која истиче да је људско понашање интенционално у персоналном контексту. Наведене компетенције – поред оне когнитивне – биле би комплементарни склоп који води ка већој пажњи према онима који заслужују више од нас.

ЛИТЕРАТУРА

Goleman, D. (1996): *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury.

Кеверески, Љ., Николоска, Н. (2008): *Каков наставник им треба на надарените и талентираните*, „Киро Дандаро“, Битола.

Mušanović, M., Čandrlić, J. (1984): „Verbalno omalovažavanje učenika – manifestacija jezične otuđenosti nastavnika“, u zborniku: *Problemi obrazovnog područja jezika i umjetnosti i osposobljavanje nastavnika*, Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci, str. 197–200.

Mušanović, M., Vrcelj, S., Zloković, J. (2003): „Pleasantness and unpleasantness in school environment – the children's perspectives“, *Teaching and Learning for Intercultural Uderstanding, Human Rights and Culture of Peace*, Conference on International Education, UNESCO, Jyväskylä.

Salovey, P. Sluyter, D. (1999): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoшke implikacije*, Educa, Zagreb.

Webb, J (1994): *Cultivating courage, creativity and caring*, Narturing Talent, Wright State University, Ohio.

Prof. LJUPČO KEVERESKI, PhD, Faculty of Pedagogy, Bitola, R. Macedonia

SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES OF TEACHERS – DETERMINANT OF SUCCESS AT WORK WITH GIFTED AND TALENTED

Summary

Respecting, diagnose, develop development and socio-emotional competencies of teachers in all educational theirs pradigma represents new trends in the development of European educational space, and today it said that they have competence in the 21st century mostly because of their pedagogical and psychological implications. Emotional literacy is recognized as a new aspect of the quality of gifted education, and the author (Park, 2003) points out that this component of the personality of teachers was long neglected because it is believed that the professional competence of the sole and sufficient condition for the teacher to recognize and keep talented students.

The paper discusses the socio-emotional competencies of teachers as an important special competence in identifying and working with gifted because it is based on different social and emotional needs of the J. Webb (1994). Theoretical origins of this work are behavior, holistic and constructivist theories of competencies considered as integrated set of knowledge, behavior, abilities and skills that you need to have a teacher in the educational process especially in the treatment of gifted and talented. Common principles of socio-emocinalne competence in the conceptual model (Salovey, Sluyter, 1999), Goleman and Baron are: knowledge of emotions, managing emotions, understanding their emotions and strange and managing with inter and intra relationships.

The paper will be defined, elaborated and operationalized theoretical and empirical: key concepts, importance, types of skills, models of education, application development strategies, in order to work with talented experienced a new quality. The development of emotional literacy / skills of teachers will be new impul leading to the creation of appropriate motivational mechanisms, a better understanding of the needs and hence pedagogical and methodical-didactical innovation treatment of gifted and talented.

Key words: *emotional competence, gifted and talented, emotional literacy.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 821.163.41.09-93
Оригинални научни рад
стр. 231–246

Проф. др Миомир Миликовић, Учитељски факултет у Ужицу

КЊИЖЕВНОКРИТИЧКА МИСАО У СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ СА СТАНОВИШТА УТИЛИТАРНОГ, ЕСТЕТСКОГ И ИСТОРИЈСКОГ ВРЕДНОВАЊА

Апстракт: Садашњи тренутак науке о књижевности недвосмислено говори да је критика књижевности за децу стекла статус релевантне научне дисциплине са становишта књижевне критике и књижевне историје. Пошто је књижевност за децу релативно млада у односу на општу књижевност, критика овог вида уметности је настала још доцније, тек на почетку XX века. У раду се истражују корени ове дисциплине, њен генетички ход, значај појединих критичара и њиховог дела на синхронијској и дијахронијској равни књижевне историје, степен достигнутих знања, методологија изучавања, схватање књижевности као уметности, однос према естетском и утилитарном, сврсисходност књижевнокритичке мисли и њен значај у еволутивним токовима српске књижевности за децу и младе. Свестан да књижевна критика, сама по себи, није довољна да осветли комплексну природу књижевног дела, аутор се ослањао на искуства других дисциплина, пре свих, књижевне историје, теорије и естетике.

Кључне речи: *књижевност за децу*, *књижевна критика*, *књижевна историја*, *естетска вредност*, *уметност*, *књижевно дело*.

Књижевна критика није довољна, сама по себи, да свестрано осветли књижевно-уметничко дело. Па и поред тога, ова дисциплина науке о књижевности је данас, по мишљењу већине књижевних историчара и теоретичара, једино релевантно мерило књижевноуметничког вредновања. Развој књижевности за децу и младе наметнуо је нови, деликатнији тип књижевноуметничког вредновања. Питање утилитарног и естетског искристалисало се у оштријој, експлицитној форми. Дисонантни тонови јавили су се на самом извориштy књижевнокритичке мисли. Прво, да ли је књижевно дело за децу вредно онолико колико је поучно, или колико је естетски и стилски успешно профилисано? Друго, да ли је уопште могуће написати дело које истовремено задовољава критеријуме педагога и дидактичара и књижевних критичара и естетичара? Може ли, дакле, дело бити поучно, а да при том не изневери неприкосновене законе поетике? То су само нека од многобројних питања на која тек ваља дати одговор, пошто је књижевнокритичка мисао књижевности за децу релатив-

но млада дисциплина, која још увек нема заокружене критеријуме историјског и естетског вредновања.

Српска књижевност за децу развијала се у XIX веку првенствено под утицајем европских и српских просветитеља. Инсистирало се на поуци, што ће за последицу имати стварање клишетираног модела *поучителног* типа, који је у потпуности одговарао начелу да је дело вредно онолико колико је поучно. Највећи српски песник за децу, Јован Јовановић Змај, такође се залагао за дидактичност песничких форми, али је, захваљујући превасходно снази песничког дара, створио поезију која у својој садржини обједињује чар хедонизма и снагу поуке. Првим српским критичарима припада заслуга што су својим ставовима и погледима утицали на писце свога и доцнијег времена да у својим делима дају примат уметничком над утилитарним.

Један од првих критичара литературе за децу и младе био је велики српски романтичар и хелениста Лаза Костић (1841–1910). Делом *Књига о Змају* (1903), поставио је темеље књижевнокритичког вредновања књижевности за децу и младе. Он заступа став да се уметничка вредност дечје песме остварује у прожимању форме и садржине, у поетском складу „армоније суштине и облика“. При том даје предност форми над садржином, истичући да песма мора бити више лепа но поучна, без филозофије и дубоких мисли, оснажена хумором, игром и забавом. Иако је писана амбициозно, *Књига о Змају* није дала најважније одговоре на дилеме о односу садржине и форме, али је отворила читав низ питања и наговестила путеве и правце доцнијих токова књижевнокритичке мисли и естетског вредновања.

Змај није стекао само име великог дечјег песника, него је одавно постао и велика тема књижевних критичара и историчара. Његова поезија је извор и полазиште будућих токова српске књижевности за децу и младе. Иако је за живота више оспораван но хваљен, његова поезија је све до данас одолела искушењима времена и различитим критеријумима уметничког вредновања. Узроци оспоравања су у чињеници да књижевност за децу до Змаја није имала свој идентитет, ни књижевну критику, нити позицију која јој у образовању и културној традицији српског народа припада. Скоро апсурдно звучи чињеница да је најоштрији Змајев критичар био Богдан Поповић (1863–1944), суптилни естетичар и ерудита, који је негирао Змајеву поезију уопште, а нарочито поезију за децу и младе. У студији *Шта је велики песник*, Поповић тврди да Змај као што није разумео душу одраслих, тако није разумео ни душу деце. О поезији за децу, између осталог, рекао је и ово: „Што се мене тиче, ја не само да сам далеко од тога да се с тим слажем, но држим да је савршено неозбиљно дечје песме, песме за децу, сматрати као озбиљну књижевност“ (Поповић 1927: 181). Овај претенциозни и критички неутемељен став данас више говори о статусу дечје књижевности у корпусу сродних дисциплина и карактеру времена у којем је изречен, него о карактеру Змајеве поезије. У сваком случају, тако изречена оцена ауторитативног критичара и ерудите имала је, бар за из-

весно време, негативан утицај на развој литературе за децу. Доцнији Змајеви савременици и књижевни историчари, пре свих Јован Скерлић (1877–1914) и Милан Богдановић (1892–1964), нису следили погледе и судове Богдана Поповића. Позитивним ставовима о Змајевом делу за децу знатно су утицали на другачији однос културне јавности и књижевне науке према литератури за децу, која ће све више добијати простор и пажњу у културном животу Србије.

Међу старијим историчара књижевности за децу посебну пажњу заслужује Милан Шевић (1866–1933), аутор студије *Дечја књижевност српска* (1911). У своме делу Шевић се показао као добар зналац и опсерватор књижевности, суптилни аналитичар и ерудита, са посебним даром за естетско вредновање и синтетично уопштавање стваралаштва појединих писаца и њихових дела, са становишта књижевне историје. Његови погледи релативизују границу између књижевности за децу и одрасле и усмеравају пажњу критичара и теоретичара на форму и садржину, а посебно на естетску структуру дела, независно од тога ко је аутор и коме је конкретно дело намењено. Судбину дела не одређује само писац већ и читалац, јер књижевном делу за децу „не може бити други циљ, но лепом књижевном делу уопште“. Књижевно дело за децу је вредно онолико колико пружа могућност унутрашњег задовољства и духовне релаксације. У студији *Пут до критеријума за оцењивање дечје књижевности, критика наше литературе*, определио се за критеријум који даје примат лепом над корисним. Вредност књижевног дела не може се мерити према критеријуму усмерености на „највиши циљ васпитања“ и стварање „моралног карактера“, већ према томе колико је подстицајно на развијање естетског укуса и духовног задовољства.

Вредносни судови и критеријуми Милана Шевића осетиће се снажније тек у ставовима потоњих књижевних критичара и естетичара. Време у коме је живео, очигледно, није имало слуха за његове теоријске и естетске погледе, јер се о књижевности за децу још увек писало и размишљало у складу са општепознатим начелима просветитељства – по којима је вредност дела била сразмерна количини дидактичке *поучителности.*

Јаша Продановић (1867–1948) такође припада реду значајних историчара у развоју критичке мисли књижевности за најмлађе. Своје погледе и ставове исказао је у две значајне студије: *О дечјој књижевности* (1927) и *Наша народна књижевност* (1932). Нарочиту пажњу придавао је делу Јована Јовановића Змаја и неким усменим формама које су погодне као лектира за децу и младе. Његови ставови су знатно утицали на доцније критичаре и њихов однос према епској традицији и усменој књижевности. Њему припадају посебне заслуге што су народне умотворине ушле у књижевност за децу и младе.

У дефинисању својих погледа и судова био је довољно храбар и самосвојан. Његово виђење литературе за децу и младе је на линији позитивизма, између утилитарног и естетског, са маркираном идејом социјалног приступа у

развоју књижевне критике. Дефиниција естетике која не обједињава социолошки, етички и дидактички карактер књижевности, била би тражење лепог ван конкретног дела, што би се претворило у бескорисну авантуру за нечим фиктивним и имагинативним. Педагошке поуке се могу апсорбовати у функцију лепог кроз игру или хумор, само ако су у конкретном књижевном делу обликоване у уметничку форму. У студији *Дечја књижевност* Јаша Продановић наглашава да дело није за омладину ако нема „ни стилске лепоте, ни праве поезије, ни истинске мудрости, ни добро погођене уметничке истине, ни снажно изражених патриотских, моралних и социјалних осећања“.

Својим критикама и студијама, Милан Шевић, Јаша Продановић, Јован Скерлић и Милан Богдановић, отворили су нову страницу у изучавању књижевности за децу. Њихови погледи и ставови били су од пресудног утицаја на доцнији развој књижевнокритичке мисли. Њима ваља додати и песника Гвида Тартању који у студији *Дечја књижевност* (1940) изучава и вреднује стваралаштво дечјих писаца, с посебном пажњом на стварање Јована Јовановића Змаја, Бранислава Нушића, Иване Брлић-Мажуранић и Мате Ловрака. Тартаља инсистира на књижевном делу које је производ маште, имагинације и уметничке репродукције стварности. Иако је по вокацији био превасходно лирик, успео је својим погледима и судовима да уђе у оскудни регистар значајних књижевних критичара и историчара између два светска рата.

Период између два светска рата карактерише необичан интензитет књижевних збивања, иницираних унутрашњим културним превирањима и утицајима модерних токова европске књижевности. Експресионизам се у српској књижевности јавио тек почетком треће деценије XX века, у време када је Андре Бретон у Француској већ прокламовао надреализам. Временски теснац у ком су се сучељавале и прожимале идеје модерног и традиционалног, издржао је оба велика покрета који су апсорбовали мање књижевне струје и школе, настале у интензивним књижевним превирањима и идеолошким полемикама.

Овај период обележила су и прегруписавања између модерниста и надреалиста, која у све оштријој форми кулминирају на граници између треће и четврте деценије XX века. Модернизам постаје предмет жучних полемика које су се каткад развијале у непомирљиве крајности, тако да се дешавало да неки критичар о овом покрету направи неочекиван заокрет и промени раније ставове и погледе. Марко Ристић припада реду оних чији су се ставови мењали и еволуирали, заједно са програмским садржајем и динамиком нових књижевних тенденција. У већ поменутој студији, он трећу деценију XX века дефинише као доба експресионизма у коме су на профилисање књижевног живота посебно утицали књижевни часописи и ревије, а нарочито *Мисао*, *Хипнос*, *Путеви*, *Сведочанства*, *Вечност* и др. Истичући значај 1924. године када су неки писци „осетили важност сасвим других преокупација“, антиципира нову оријентацију у књижевности, коју још увек не издваја из епохе експресионизма. При том још увек уважава начела експресионизма, али не скрива афинитет

према подсвесном и надстварном, чиме се експлицитно определио за платформу надреалистичке школе. Две године након што је објавио студију „Кроз новију српску књижевност“ у *Новој литератури*, он се, у поетичком манифесту *Нацрт за једну феноменологију ирационалног*, у коауторству са Кочом Поповићем, потпуно престројио у надреалисте и отворено дистанцирао од експресиониста и њихових ставова о књижевности.

Представници српске авангарде су између два светска рата у епохи надреализма остварили свој програмски кредо, на чисто књижевном и идеолошком плану.

У оквиру надреалистичке школе јавио се и покрет социјалне литературе, који су надреалисти ставили у функцију своје борбе за бољи живот. Марко Ристић је у студији *Кроз новију српску књижевност* запазио да је и Александар Вучо, као изразити надреалиста, истовремено био и представник друштвено ангажоване литературе. О томе илустративно говори његова поема за децу *Подвизи дружине Пет петлића* (1931). Књижевност за децу је у овој поеми добила првог српског корифеја модерних књижевних токова. Ристић наглашава да Вучова „дечја поезија представља једну хомогену целину са његовом поезијом за одрасле, која му је омогућила да схвати, да се довољно ослободи од предрасуда моралистичке и рационалистичке цензуре да би схватио да је начело поезије и начело детињства у суштини исто, да је то начело жеље, која је у опреци са репресивним устројством друштвене данашњице“ (Ристић 1952: 191).

Социјална димензија Вучове поезије маркирана је у поеми *Подвизи дружине Пет петлића* на више места, од којих Марко Ристић наводи ове стихове:

Највећим делом света данас крекећу паре,
Уместо плодних њива дремају смрдљиве баре,
Највећим делом света данас су још једини сити
Хуље и паразити.

Класне и социјалне деформације друштва извор су и инспирација ангажоване литературе, којој Ристић претпоставља стихове који сежу до ирационалног, подсвесног и чудесног:

Чудновати један сан:
Пред њиме је жути салон,
У салону расте трава,
Крава носи два шешира,
Један шешир црни облак,
Други шешир бели барјак;
Крава носи два пешкира...

По Ристићу су рационално и ирационално два погледа која литературу за децу осветљавају са непомирљивих становишта уметничког стварања. Демијуршки тонови Вучових стихова најпотпуније се исказују као побуна про-

тив „угњетавања детета“. Настојање родитеља да од деце направе „оно што су они“, снажна је илустрација педагошке тортуре. Одгој деце педагошким поукама, ставља се у функцију формирања морализаторске савести која је „у самом човеку, најдрагоценији савезник друштвене репресије“. Социјална књижевност негира све оно што чини поетику књижевне уметности – машту, фантастику и чудесно – наглашавајући при том њен утилитарни карактер.

Од 1929. до 1932. године, Вучо је у *Политикином додатку за децу* објавио три поеме: *Путовање и авантуре храброг Коче*, *Полудели бициклет* и *Подвизи дружине Пет петлића*, од којих Ристић ову последњу промовише као једину „праву књигу дечје поезије“. Ова поема је Ристићу послужила као повод да изнесе неке своје ставове о проблему васпитања и одгоја младих и да критикује родитеље и васпитаче који често заборављају да су и они били деца, а то им није тешко, пошто су и сами били жртве лошег васпитања и образовања. Узроци лошег одгоја су строга правила која гуше детињство, спутавају машту детета, његову инфантилну природу. Детињство се не сме окивати грађанским нормама, ни рационализмом одраслих. Даље он истиче пресудну улогу Вучовог авангардизма у профилисању књижевних збивања између два светска рата. Од посебног је значаја чињеница да је Вучо поемом *Подвизи дружине Пет петлића* унео у српску књижевност за децу јасне одлике надреалистичког хумора. Тиме је направио искорак из клишетиране поетике и утемељио нови израз и форму уметничког обликовања. Са становишта књижевне историје, био је то тренутак када је, поред змајјовинске линије хумора, на којој су певали Десанка Максимовић и Гвидо Тартаља, а нешто доцније Момчило Тешић, Бранко Ћопић и Драган Лукић, маркирана и јасна линија надреалистичке комике, као један вид авангардизма. Тај радикализам ће се доцније огласити, у нешто измењеном облику, у стварању Душка Радовића, Александра Поповића, Бране Црнчевића, Љубивоја Ршумовића, Гордане Брајовић и других, а препознаје се и у делима савремених песника, на размеђи XX и XXI века. Ристић у садржини Вучове поеме запажа неке црте кероловске фантастике, која разбија традиционалне песничке форме и отвара нове странице српске књижевности за децу. При том расправља о критеријумима уметничког стварања, о естетској, идејној и тематској вредности поезије. Однос интуитивног и утилитарног се формира и дефинише у тренутку поетског надахнућа, када песник тај однос може „ефикасно да спроведе, али и да упропасти“. Балансирањем између датих крајности, песник може створити поезију која не грца, не гуши се под бременом „стармале мудрости“ и која није испевана само „себе ради“, већ ради оних чијим је животом инспирисана.

Ристић придаје нарочиту пажњу спонтаној игри духа која одражава природу детета и комплексну структуру његових унутрашњих афинитета. У том погледу он наводи да је Вучова поезија за децу један вид духовне релаксације која дете оспособљава да се супротстави правилима грађанског морала и ћифтинске упарађености, уобличене у комичну маску животне свакодневице. На-

стојање старијих писаца да по сваку цену створе дело од пресудног значаја за одгој дечје личности, резултирало је погубним ефектима који су имали „заглупљујући утицај“ на децу. Настојање учитеља и Змајевих епигона да недостатке породичног и школског одгоја надоместе дидактичком поезијом и створе детиње „над-ја“, било је, по Вучу, „главни унутрашњи фактор деформације и упропашћавања личности“.

Представници социјалне литературе давали су предност утилитарном над естетским, што је, имплицитно, сводило поетску реч на пропагандни плакат краткорочних и ограничених домета. Ангажована литература обмањује и „кретенизира“ младе нараштаје чији дух страда у замци „интелектуалних шаблона, моралистичких заблуда и социјалних лажи“. Од савремених песника очекује се да стварају посве нову поезију, како по садржини, тако и по начину уметничког обликовања.

Својим ставовима Ристић није желео да умањи улогу поезије у друштву, а још мање њену улогу у образовању младих нараштаја, иако је био у првим редовима авангарде која се залагала за песничку форму у чијој би се структури осетио дух новог времена и новог поетског говора, који читаоца уводи у свет интуитивног и есенцијалног и омогућава му да проникне у дубински слој човекове душе. При том поезија не сме бити злоупотреба песничке слободе, већ продукт који обавезује песника на уметничку и етичку одговорност. Садржина и форма су дефинисане подсвесним и емотивним набојем, који релативизује категорију општости, изван чулног, рационалног и утилитарног. Овим погледима Ристић се ни у једном ставу не изјашњава за естетику изван етичких и социолошких принципа, јер би то значило трагање за несврсисходношћу, изван књижевног дела.

Међу изучаваоцима књижевности за децу из међуратног периода посебну пажњу заслужује Сима Цуцић (1905–1988), критичар, романсијер и педагог, који је такође дао јасан допринос развоју књижевнокритичке мисли, значају ове дисциплине у развијању естетског укуса и одгоју младих нараштаја. У том периоду написао је дело *Наша дечја књижевност* (1937), а после Другог светског рата још две књиге књижевне критике: *Из дечје књижевности I* (1951) и *Из дечје књижевности II* (1974). Прва књига обухвата студије и чланке у периоду од 1929. до 1950, а друга радове у наредној деценији, до 1960. године.

У студији *Наша дечја књижевност*, дат је кратак преглед развоја књижевности за децу и младе у Европи и код нас. У овој студији аутор се бави и дефиницијом књижевности за најмлађе и њеним односом и везама са књижевношћу за одрасле. „Строго узевши“, каже на једном месту, „и не постоји нека засебна дечја књижевност. Дечја књижевност, дакле, мора бити саставни део праве, уметничке књижевности“. Овај став поткрепљује чињеницом да су велики писци уједно и „добри дечји писци“.

У студији из 1941. године позива се на Јашу Продановића и његов став да дело намењено деци садржи и обједињује све елементе лепоте, патриотизма и етичких врлина. Рефлекси овог става осећају се у савременој критици, која апострофира тумачење уметничког дела на релацији писац – дело – читалац. Критичар мора неговати одговоран приступ према култури и књижевној традицији народа коме писац припада, као и народа о којем се у делу говори. Не сме пренебрегнути уметничку вредност дела, јер је један од услова објективног критичког мишљења. Судови и оцене морају бити научно-теоријски засновани.

У својим радовима Цуцић испољава изузетан дар стваралачке интуиције коју уграђује у премисе дискурзивног мишљења. При том испољава висок ниво књижевнокритичке компетенције и дар објективног промишљања о делима која оцењује. У вредновању текуће литературе настоји да се уздигне изнад дневних потреба и профаних накана и покаже да је уметничко дело, пре свега, естетски феномен, средство васпитања и образовања, уметнички продукт који зрачи духовном лепотом и снагом универзалних значења.

Судбина књижевног дела не зависи само од његовог аутора већ и од критичара. По томе би квинтесенција критике била у некој врсти надметања између ствараоца и критичара, чиме се доводи у питање оправданост њеног постојања и сврховитост њене функције. Да ли критика служи само читаоцу или само показује надмоћ критичара над писцем? Критичар мора знати не само какво је дело о којем говори, већ и какво би оно морало да буде. Треба да утиче на развој књижевности и моделовање уметничког укуса. Ако пише о делу из прошлости, мора га довести у везу са временом у којем живи; а ако је реч о делу из садашњости, морао би га ставити у контекст прошлости и будућности.

Критичка мисао Симе Цуцића темељи се првенствено на теоријским и филозофским премисама позитивизма. Његови погледи засновани су на ставовима који се могу искуствено проверити. У својим размишљањима често се декларише као култивисани читалац, који истовремено испољава љупкост импресионисте и промишљање умног ерудите. Он акценат ставља на суштину уметничке структуре, а судове образлаже снагом чињеница и података, на објашњењима која осветљавају унутрашњу структуру и уметничку форму књижевног дела. При том не пропушта прилику да говори о образовној функцији конкретног дела, не занемарујући ни његове књижевне квалитете. Такво настојање оставља утисак недореченост књижевних судова и неку врсту немоћи да се у потпуности дефинише профил постављених циљева.

Цуцић је највише пажње посветио књижевном делу Јована Јовановића Змаја. Његови ставови и погледи су супротни оценама Лазе Костића и Богдана Поповића. Он посебно маркира Змајев дар да уочи карактер и душу детета и изгради типичне портрете детињства, који су одавно искорачили из времена настанка и постали актуелни у животу данашњег детета.

Са становишта књижевне историје, критичка мисао Симе Цуцића је од посебног значаја за развој књижевности за децу у периоду између два светска рата. Бурна књижевна превирања и програмски концепт српске авангарде у том периоду нису знатније утицали на писце за најмлађе. Они су још увек стварали на неиздиференцираној равни књижевне уметности која је била у почетној фази сопствене идентификације. Својим радовима, чланцима, приказима и студијама, Сима Цуцић је као писац, а нарочито као изучавалац књижевности за децу, дао значајан допринос развоју књижевнокритичке мисли.

Данашњи тренутак науке о књижевности недвосмислено говори да критика књижевности за децу поприма обрисе формиране физиономије; има значајне критичаре и естетичаре који изналазе најподесније методе у тумачењу и рецепцији уметничког текста на релацији писац – читалац – дело. У својим судовима и оценама они најчешће полазе од става да је књижевно дело пуно латентних значења, која делују на свест и подсвест читаоца и на различите начине се оглашавају и трансформишу у његовом рационалном и ирационалном бићу. Књижевни текст моделује укус детета, развија сензибилитет и способност естетског вредновања. Зависно од узраста и карактера дела које чита, дете је каткад склоно да се задовољи само површинском слојем уметничког дела, пре свега, садржином, необичним обртима радње и подвизима главних јунака, нарочито ако су они деца. Зато поједини критичари исто дело тумаче и доживљавају на различите начине – једни у њему налазе лепоту и духовно задовољство, а други неисцрпни извор идеја и моралних врлина.

Ако се пође од става да критика не може бити сама себи циљ и да психофизички узраст детета и његово схватање живота нису на нивоу интелектуалне свести која је неопходна за разумевање теоријске и естетске суштине књижевнокритичке мисли, поставља се питање њене сврсисходности. Да ли критика помаже малом читаоцу да уђе у свет дела, или је она само средство комуникације на релацији писац – критичар, у којој не учествује мали читалац? Овај став, даље, имплицира питање: Чему критика коју не разуме дете и која му не помаже да проникне у суштину уметничког дела? Њено постојање би се, у том случају, могло оправдати ставом да она постоји и ствара се као специфична форма једне особене литературе.

Критика не може бити израз ни средство којим критичар доказује своју супериорност над писцем, а још мање симпатију или антипатију, већ специфична форма која осветљава уметничко дело са становишта књижевне историје, естетике, стилистике и етике. При том се може полемисати на тему важних питања, пре свега око садржине и порука саме критике. Да ли књижевнокритичка форма настаје као резултат субјективне импресије, или је то добро осмишљен и научно фундиран садржај? Било какав одговор на ово питање мора се градити на ставу да добра критика подразумева комплементарност различитих схватања књижевности у функционалној спрези модерних методолошких приступа и ранијих искустава књижевноестетског и историјског вредновања.

Ма колико да је добра, књижевна критика, сама по себи, недовољна је да осветли слојевиту структуру конкретног уметничко дела. „Због своје историчности, у тренутку када открива један видокруг, критика скрива неки други видокруг. Она омогућава да се нешто види управо у оној мери у којој човека чини слепим за све друго“ (Дубровски 1971: 263). Критичар мора пажљиво посматрати унутрашњу структуру уметничког текста како би ушао у дубински слој његових значењских и естетских нивоа. Мора настојати да се, што је могуће више, лоцира на позицију објективног опсерватора који са дистанце изриче своје судове, ставове и оцене. Објективност критичких погледа и судова омета чињеница да се критичар тешко ослобађа своје субјективности и због тога не може умаћи ни „својој индивидуалности, своме времену и својој националности“ (Кајзер 1973: 8).

У књижевнокритичкој мисли о књижевности за најмлађе критичар не комуницира непосредно са дететом, већ посредно, преко његових родитеља и наставника. Поговори и разговори о делу, који се често срећу на страницама неке дечје књиге, нису модели критике, у правом смислу те речи. Ова чињеница појачава одговорност критичара у доследном поштовању елементарних законитости поетике, књижевне теорије и естетике. При том се не смеју запоставити ранија знања и искуства, као ни национална прошлост и културна традиција народа и времена коме дело припада.

Савремена књижевност за децу развија се у атмосфери неконтролисаног експанзионизма, а изворна књижевна критика о њој уступа пред налетима неселективног и необјективног маркетинга који гуши и затамњује аутентичне судове књижевне науке. Критичари не држе увек корак са богатством књижевне продукције, којој често недостаје изворност и неопходни минимум уметничке вредности. Њихов задатак је тиме тежи и одговорнији, а потреба непристрасних судова и оцена све значајнија. Они морају текућу литературу вредновати објективно и научно, на начин који ће јасно указати шта је уметнички вредно, а шта се мора бацити у заборав.

Да би оснажио компетенцију својих судова, критичар се мора позивати на стручне и научне аргументе који га уздижу изнад дневне критике уобичајене за продукцију тривијалне литературе. Мора и сам бити стваралац који посматра дело као естетичку категорију остварену на слојевитом значењу општих вредности и универзалних порука. Не сме се заклањати иза субјективних назора, које је Шекспир давно овако дефинисао: „Да кажем истину, то што сам рекао и истина је и није“. При том мора поштовати социјалну, идејну и дидактичку компоненту дела, нарочито ако ти елементи представљају конститутивни принцип естетике. Истрајавање на лепом, ван етичких и социјалних елемената тематске структуре, значило би несврсисходно трагање за феноменом апстрактног и имагинарног. Педагошке поуке могу бити у функцији лепоте, само ако су интерполиране у суштинску природу уметничке структуре. Данашње дете најбоље прихвата поуку која се остварује на ефектима парадокса,

апсурда, пародије и нонсенса. О томе илустративно говоре песме Душана Радовића (*Да ли ми верујете*, *Замислите*) и стихови неких савремених песника. Такав модел поезије или прозе пријемчив је малом читаоцу, независно од тога да ли је нотиран хумором, забавом, авантуром, маштом или поуком. Тај модел, поред естетичког принципа, посебно инсистира на односу дело – читалац, како би се, на најбољи начин, поред уметничке вредности нагласила и комуникативна функција дела и отворила могућност примене различитих методолошких приступа и критеријума естетског вредновања. То је, можда, и најбољи начин да се ствара критика каква је у књижевности за децу потребна данас.[1]

Критика српске књижевности за децу данас је још увек на узлазној линији свога развоја, а број критичара и естетичара се константно увећава. Њихова опредељења су различита са становишта књижевне историје, жанровске класификације, а нарочито у критеријумима уметничког вредновања. Млађи изучаваоци често посегну за критичким експериментом, покушавајући да утемеље критику алогично-нонсесног типа. При том желе да занемаре класичне вредности критике и резултате ранијих искустава, што им, мора се рећи, не полази за руком. По нашем мишљењу, успешни су само они критичари и естетичари који са једнаком пажњом прате садржину и форму дела, ослањајући се на знања и искуства књижевне теорије. Овим ставом се критичару не оспорава право на сопствени став и индивидуални естетски укус. За нас је једнако неприхватљиво инсистирање на утилитарном или само на лепом изван конкретног дела. Однос писца и малог читаоца унапред је одређен и до извесне мере ограничен сензибилитетом детета и његовим способностима за сагледавање књижевног дела. Да би допро до малог читаоца, критичар мора стварати критику која је комплементарна са другим духовним дисциплинама.

Данас се књижевном историјом и критиком књижевности за децу бави више десетина критичара и естетичара, од којих ћемо поменути само оне значајније. Њихове критике су на први поглед скромне и непретенциозне, али у суштини оне представљају целовите и јасне студије које књижевно дело осветљавају из различитих перспектива, разложно и јасно, без претераног моралисања и непотребне поучителности.

У низу оних који су у другој половини XX века остварили значајна изучавања и дали ауторитативне студије и огледе, на првом месту је Слободан Ж. Марковић (1928), који је своја искуства, запажања и судове изнео у неколико запажених књига под насловом: *Записи о књижевности за децу*.[2] Његови радови су резултат књижевноисторијских и теоријских разматрања која садрже портрете познатих писаца и оцене о значају њиховог дела у развојним токови-

[1] Опширније о томе писали смо у монографији: *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, 2010, стр. 503–508.

[2] Слободан Ж. Марковић: *Записи о књижевности за децу* (I, 1970); (II, 1982); (III, 2003); (IV, 2007).

ма српске књижевности за децу. „При том он често излази из историјског контекста и бави се законитостима књижевног стварања, жанровском класификацијом, питањима рецепције и критеријумима естетског вредновања. Пре свега, он истражује, уочава, записује и дефинише, а то чини на начин који обогаћује књиженокритичку мисао и отвара простор за нова изучавања и другачија виђења и уопштавања“ (Милинковић 2010: 508). Драгутин Огњановић (1933–1999) је о књижевној уметности оставио за собом десетине радова и студија од којих је од посебног значаја дело *Дечје доба* (1997), које садржи аналитичке погледе на поједине писце и њихово дело. Нарочито су вредни његови књижевнопоетички погледи који маркирају и дефинишу законитости поетике за децу и младе. Воја Марјановић (1933) припада реду најплоднијих критичара у другој половини XX века. Аутор је више десетина књижевноисторијских радова и књига[3] које представљају значајан допринос развоју и изучавању српске књижевности за децу и младе.

На просторима данашње Републике Српске такође је жива и продуктивна књижевнокритичка мисао о књижевности за децу. Један од најагилнијих представника ове дисциплине је Цвијетин Ристановић (1937), аутор више студија и огледа. Његова најзначајнија дела су: *Српски пјесници за дјецу* (1997) и *Простори дјетињства* (2002). Ристановић књижевно дело осветљава у контексту књижевне историје и са становишта естетског вредновања. Његови судови и оцене засновани су на добром познавању законитости поетике и књижевне историје и на истанчаном смислу за понирање у дубински слој уметничког дела. Зорица Турјачанин (1937) освежава језик академске критике реториком сензбилног ерудите, који ствара особен, импресионистички модел критике. Она се бави превасходно писцима са простора Републике Српске, али и шире, у оквиру српског говорног подручја.[4]

Генерацији старијих критичара припада и Владимир Миларић (1930), који је у делима *Време као играчка* (1967) и *Нови дечји песници* (1972) антиципирао нови модел критике, нарочито на плану стилског и естетског вредновања. Остварио је запажене резултате, нарочито у изучавању поетике игре и комуникативне функције књижевног текста. Милан Пражић (1932) је делом *Игра као слобода* (1971) наговестио аутентичан модел феноменолошке критике. Он се потврдио као критичар формиране физиономије, који испољава необичну интуицију и стваралачку снагу, нарочито у неистраженим сферама говора и вантекстуалне стварности.

[3] Од посебног су значаја Марјановићеве књиге о Бранку Ћопићу: *Књига о Ћопићу* (1985), *Ћопић или присутност* (1986), *Бранко Ћопић данас* (1994), као и неке раније студије и огледи: *Предели задржаних речи* (1974), *Глас аутономног света* (1975) и др., као и најновија књига *Поетика књижевности за децу и младе* (2009).

[4] Зорица Турјачанин: *Кључеви златних врата* (1978), *Дјечја књижевност народа и народности у БиХ* (1980) и *Свежањ нових кључева* (1999).

Међу изучаваоцима књижевне уметности има и познатих песника, од којих нарочиту пажњу заслужује Милован Данојлић (1937). У студији *Наивна песма* (1976), представио се као теоретичар и књижевни естетичар, који своје судове и оцене заснива превасходно на импресији коју на њега оставља књижевни текст. Његова књига нуди образац креативног приступа у рецепцији књижевног дела које ваља првенствено посматрати као субјективни доживљај. Драгољуб Јекнић (1940) је песник и историчар, о чему илустративно говоре његове студије и књижевне критике. У монографској студији у три књиге *Српска књижевност за децу* (1994), изучава српску књижевност и њене ствараоце у хронолошком низу, дужем од двеста година, који почиње именом и делом Доситеја Обрадовића и Луке Милованова, а завршава се крајем XX века.[5]

На почетку XXI века књижевност за децу изучава читав низ историчара средње и млађе генерације, од којих нарочито они млађи покушавају да искораче из класичних метода књижевнокритичке науке. У том погледу предњаче Василије Радикић, Јован Љуштановић и Предраг Јашовић. Василије Радикић (1947) у делу *Змајево песништво за децу* (2003), изнова тумачи и покушава да открије нове вредности Змајеве поезије. Стана Смиљковић (1948) бави се методичким питањима и функционалном применом књижевности у настави. У делу *Ауторска бајка* (1999), изучава настанак и карактер српске ауторске бајке у контексту европске књижевности, од Шарл Пероа, преко браће Грим, до Андерсена, Пушкина, Луиса Керола и Сент де Егзиперија. Славољуб Обрадовић (1949) је своје погледе на књижевност исказао у више студија и књига[6]. Он се бави општим питањима књижевне уметности – типологијом, жанровским особеностима и стилским изразом. Генерацији млађих критичара припада и Тихомир Петровић (1949), који се бави историјом и књижевном теоријом.[7] Од осталих имена ваља поменути Петра Пијановића (*Наивна прича*, 2006), Славицу Јовановић (*Поетика Душана Радовића*, 2001), Јована Љуштановића (*Дечји смех Бранислава Нушића*, 2004, *Црвенкапа грицка вука*, 2004), Бранка Ристића (*Рецепција књижевности за децу*, 2006) и Предрага Јашовића (*Транспозиције књижевности за децу*, 2007), *Књижевне притоке II*, 2008).

[5] „Његови судови и погледи су јасни и самосвојни, али често субјективизирани до нивоа на којем се, у односу на конкретне вредности дела, даје примат доживљају и личним импресијама. Понесен таквим приступом често критикује писца и за оно о чему овај никада није писао. Тежећи ка иманентном, Јекнић се у изучавању књижевности лишио услуга трансцедентне методе и на тај начин дао изоловане портрете, изван књижевних епоха, школа и покрета. Историја књижевности се не може стварати изван историјске хронологије, па ни изван општих, друштвених и културних прилика времена у којем писци живе и стварају. Да је то имао у виду, Јекнић би био аутор прве историје српске књижевности за децу“ (Милинковић 2010: 512).

[6] Славољуб Обрадовић: *О поезији за децу Гордане Брајовић* (2002), *Писац и критичар Сима Цуцић* (2009), *Књижевност за децу I* (2005).

[7] Тихомир Петровић: *Дете и књижевност* (1991) и *Историја српске књижевности за децу* (2001).

Изучавање књижевне историје није ништа мање вредан посао од тумачења уметничког дела. У конципирању својих погледа на карактер и значај књижевне критике у култури и образовању младих нараштаја, руководили смо се ставом да је критичар истовремено истраживач и стваралац, чија критика живи напоредо са књижевним делом које се вреднује. При том смо имали на уму Волтера који је давно говорио да „ништа није лакше него написати књигу, осим, можда, лошу критику“. У овом раду селектирани су историчари и естетичари који су остварили аутентично дело и на тај начин допринели динамици развоја књижевнокритичке мисли у књижевности за децу и младе. При том они не инсистирају на критици која афирмише дела са наглашеном дидактичком тезом, када је дете у улози стармалог мудраца. Детињство је за њих само један период живота кроз који пролази сваки појединац пре него што постане човек. Жан Жак Русо је још давно устао у одбрану дечје слободе, као природног закона који се не може променити, исто као што недозрели плодови не могу бити укусни. Резултат таквог одгоја даје „младе учењаке и стару децу“.[8] Према томе, обавеза критичара је да афирмишу она дела која подстичу моралне врлине, јачају вољне навике, развијају креативност духа и осећање за лепо. Од деце не треба захтевати више него што дозвољавају њихове психофизичке способности. Не треба од детињства градити зрелу фазу живота, јер је детињство, како је истицао Шатобријан, „тако срећно само зато што ништа не зна, а старост тако јадна само зато што све зна“. Ни од књижевне критике не треба захтевати превише. Она не сме ићи испред дела, ни показивати супериорност над писцем и његовим стварањем. Треба да живи напоредо са делом, да афирмише његове духовне вредности, да маркира оне делове његове структуре који узносе лепоту, јер је лепота вредност која одржава живот и продужава му вечност.

[8] О томе у роману *Емил*, на 114. страни, Русо каже и ово: „Ја бих с истим правом захтевао да једно десетогодишње дете буде високо десет стопа, као и да има правилан суд. У ствари, чему му разум у том добу? Он је узда снази, а детету не треба та узда“ .

ЛИТЕРАТУРА

Дубровски, Серж (1971): *Зашто нова критика*, Београд, Књижевна мисао.

Ингарден, Роман (1971): *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд, СКЗ.

Кајзер, Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, Београд, СКЗ.

Књижевно дело Симе Цуцића, (2010) зборник радова, приредио Радован Влаховић, Ново Милошево, Банатски културни центар.

Милинковић, Миомир (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад, Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре.

Огњановић, Драгутин (1997): *Дечје доба*, Београд, Пријатељи деце.

Обрадовић, Славољуб (2009): *Писац и критичар Сима Цуцић*, Ниш, Студентски културни центар.

Поповић, Богдан (1927): *Огледи из књижевности I*, Београд.

Прелевић, Раде (1978): *Поетика дечје књижевности*, Мостар, Прва књижевна комуна.

Ристић, Марко (1952): *Књижевна политика*, Београд, Просвета.

Ротердамски, Еразмо (1955): *Похвала лудости*, Београд, Култура.

Русо, Жан Жак (1925): *Емил или о васпитању*, Београд.

Хромаџић, Ахмет (1963): *Дечји писци о себи*, Сарајево, Веселин Маслеша.

Prof. Dr MIOMIR MILINKOVIC, Teacher-training Faculty of Uzice

LITERARY CRITICISM IN SERBIAN CHILDREN'S LITERATURE FROM THE ASPECT OF UTILITARIAN, ESTHETIC AND HISTORIC EVALUATION

Summary

The present study of literature undoubtedly shows that children's literature criticism has become a relevant discipline from the point of view of the literary criticism and the history of literature in general. Since children's literature is a relatively young branch in comparison to all literature, the literary criticism of this art is still younger, and develops from the beginning of the 20th century. The paper studies the roots of this discipline, its genetic development, the importance of some literary critics and their work on the synchronic and diachronic level of the history of literature, the level of the knowledge achieved, its methodology, the understanding of literature as art, the relation to the esthetic and the utilitarian, the usefulness of the literary criticism and its importance for the development of the Serbian children's and youth literature. Being aware that the literary criticism, per se, is not enough to lighten the complex nature of a literary work, the author relies on the experiences from other disciplines, first of all from history of literature, theory and esthetics.

Key words: *children's literature, literary criticism, history of literature, esthetic value, art, literary work.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::821.163.41
Прегледни чланак
стр. 247–252

Проф. др Стана Смиљковић, Учитељски факултет у Врању

БАЈКА КАО АУТОНОМНИ СВЕТ ДЕТИЊСТВА

Апстракт: У овом раду осврћемо се на специфичност бајке као врсте која је присутна у програмима књижевности и језика ученика млађих разреда основне школе. Намера аутора је да укаже на још неке елементе бајке како би се наставном рецепцијом уз помоћ наставника отворили путеви за аутономни доживљај њене садржине, симболике, лиричности и метафорике.

Кључне речи: *бајка, детињство, деца, рецепција, лектира*.

> „Мали људи које ми зовемо деца, имају своје велике болове и дуге патње које после као одрасли људи заборављају. Управо, губе их из вида. А кад бисмо могли да се спустимо натраг у детињство, као у клупу основне школе из које смо изашли давно, ми бисмо их опет угледали. Тамо доле, под тим углом ти болови и те патње живе и даље и постоје као свака стварност.“
>
> ***Иво Андрић***

Доба детињства у књижевности за децу добија нове акорде, нове ликове и садржаје. Писци ослушкују ритам савременог живота и света и – квалитативно и квантитативно новим приступом – откривају сва она запретана и заборављена огњишта са којих су израстала деца и касније од њих настајали зрели људи. Песме и приче надахнуте детињством развијале су се и постајале духовни пратиоци младог бића, које ће још од најранијих дана отварати своју душу и срце и сагледавати моралне, социјалне и друштвене проблеме који су неминовни пратиоци човека.

Дуго је књижевност за децу као уметност речи оспоравана, одбацивана и недовољно вреднована. Кроз књижевну историју струјала су различита мишљења о томе шта је књижевност за децу и како треба прићи тој врсти стваралаштва. Велики број студија и расправа које у новије време говоре о интересовању према овој духовној творевини, према средствима којима се књижевници служе како би открили дечју психу, дечје радости и вртове детињства. Нај-

еминентнији стручњаци у својим размишљањима откривају сву комплексност проблема који је пред нама: књижевност за децу није књижевност другог реда, већ има своју специфичност, своје методе и изражајна средства. То је књижевност са чијих се извора точи време прошло, време које није само време детињства, већ и време уопште. Зато књижевности за децу треба прићи зналачки и истински, уочити њен аутономни свет, самосвојни тон, облик, ликове. Она није само у служби дидактике и моралистике – то је књижевност која буди естетска осећања, развија машту и мисао, обогаћује емоционални свет деце.

Из богате ризнице стваралаштва за децу требало би издвојити ауторске бајке које најбоље откривају специфичност и сложеност света литературе. У уметности писане речи за децу бајка има значајно место у односу на друге књижевне врсте, не само у јужнословенској, већ и европској књижевности. Може се рећи да је писана под утицајем народне бајке која је дуго царовала и која и сада царује у дечјим домовима и школама. Многи елементи народне бајке послужили су књижевницима да једном новом формом – формом ауторске бајке открију неке дубље истине најмлађем читаоцу. С обзиром на то да је „у бајкама садржана права историја човечанства“ – како истиче Андрић – можемо схватити велико интересовање и потребу европских и јужнословенских књижевника да се одвоје од народне и снагом своје фантазије и емоције стварају своје бајке.

С обзиром на то да је бајка сложен уметнички систем, проучаваоцима овога жанра није лако да направе стриктну поделу између бајки и фантастичних прича и новела. А пошто је ауторска бајка спона између фолклора и писане књижевности, пошто садржи елементе осталих кратких прозних жанрова, морамо с пажњом проучавати њихову структуру, функције које личности носе и подвиге хероја. Пре свега, треба открити симболични језик бајки, да бисмо дошли до оних елемената који чине њихову поетику. Послужимо се речима књижевнице Гроздане Олујић, која негује савремену бајку за децу и пише о њој: „Од ткива маште, ткива сна – гради бајка свој свет. Од људске невоље и од потребе да се та невоља превазиђе, гради бајка своје царство, од запретаних, загубљених сећања колективне душе света, стварајући једну јединствену метафору о човековој чежњи, да макар у причи скочи изнад самога себе, савлада простор и време, отпоре и судбину“ (Олујић 1991: 18–24). Зато се у бајци јунаци боре, пате, воле, смеју; рађају се и умиру људи, животиње, предмети оживљавају, небеска тела саучествују са јунацима, боје и звуци их прате. У њима је све живо, све говори својим језиком. Једном речју, присутно је велико богатство међу бићима, предметима и појавама. Све те акције које се предузимају у бајкама, нису изван реалности. Ипак је коначни циљ свему чежња за лепотом и срећом. Чини се да у том зачараном и маштовитом свету, у свету у коме се дешавају чудеса – постоји хармонија коју не треба нарушити. Та хармонија чува духовност, истину, лепоту. Упозорава човека на разум и праведну борбу за опстанак.

Коме год народу припадала, бајка увек нуди неки доживљај детињства, јер је свет детињства богат: у својој фантастици крије животна зрна, зрна истине која дете од своје ране младости открива, а одрасли се, читајући, враћају причама и бајкама које су слушали од старијих. Зато се не може тражити формула за писање ауторских бајки. Без обзира колико има угледања, утицаја – ипак сваки писац открива свој свет, својим креативним чином ствара бајковиту мрежу све с циљем да оплемени душу читалаца. Осветљење које допире са духовних извора бајки допринеће да сваки читалац пронађе себе у том свету, да заволи свет који се једино срцем добро види. А лепота, чија је суштина тако схваћена, остаје део личности и део духовности који ће је пратити у животу.

Полазећи од захтева које смо изнели, под утицајем језика којим је писан фолклор, почели су да пишу многи српски и јужнословенски књижевници за децу. Интересантно је напоменути да су многи од њих, оно што им је детињство даривало, чврсто чували и носили као амајлију. То је прича која је код њих подстицала машту и богатила мисао. То су фантастичне представе о појмовима, предметима, животињама које се једном урежу и никада не гасну. Балкан, који је био расадник прича свакојаке садржине, богатим врелима маште, сном да се духовношћу превазиђе неразумност – дао је многа дела за децу, пре свега, дела са фантастичном и бајковитом садржином. Бајковити светови отварају се пред духовним очима писаца и – речима, симболима и поезијом у виду звука – допиру до читалаца. Никада нећемо заборавити шаролике пределе које књижевница Десанка Максимовић описује као и начине како ствара фантастичне оквире и у њих смешта различите јунаке, почев од деце до ситног биљног и животињског света. Дружимо се са птицама, травкама, измишљеним јунацима, саосећамо са њима. Чудесно су насликане личности из митологије као што су: чаробњаци, патуљци, виле, ђаволи, вампири... Оне имају своје функције у структури бајке, не само Десанке Максимовић, него и у бајкама осталих писаца за децу. Може се рећи да су писци бајки у том свом грађењу бајковитог света начинили квалитативни скок јер су умели да пронађу скривене пределе, сликајући необичне предмете и јунаке. Умели су да кроз прозоре сопствене душе сагледају суштину свега што постоји, и мора да постоји.

Фантастични светови по којима се крећу јужнословенски писци бајки немају граница. Све може и не може, говори и ћути, воли и мрзи. Њихова способност је у томе што на спонтан и сугестиван начин могу да поведу дете са собом, са јунацима у авантуре. И оно живи читајући бајке, открива живот који нуди многа задовољства и разрешења уколико човек до њих уме да дође. Најмлађи читалац је одушевљен лепотом описа, симболиком боја, звуцима, сусретима. Диви се чудноватим бићима, прати ток радње, жели да победе правда и поштење. И не само описима и симболима, већ и поетским ткањем писци облагорођују душе читалаца, буде осећања која се читањем богате, а мисао и ум бистри.

Поред бајки Десанке Максимовић које чине лектиру основаца, с правом можемо поменути бајке Бранка Ћопића, Гроздане Олујић, Стевана Раичковића, Славка Јаневског, Видоја Подгорца, Бранка В. Радичевића, Ахмеда Хромаџића и других. Кажем „с правом“, зато што су сви они дали допринос осавремењавању бајке, изградили сопствене фантастичне светове, редуцираним изразом откривали оно што на индиректан начин треба рећи читаоцу. Када помињемо редуцирани израз, имамо при том у виду да та редукованост не крњи значење. Напротив, омогућава читање између редова, продужетак доживљаја (личног или јунаковог) развој фантазије. Најлепше је кад песници имају своје властите речи: тихе или бучне, строге или благе, оштре или нежне, старинске или нове. Јер, када нас њима даривају, биће мо богати, имаћемо безброј шарених и чудних изузетних речи, не само једну – мисли су многих писаца и критичара. Језик бајки богати језик читалаца, подстиче њихову машту, изазива емоције. Једном речју, развија укус.

Кренимо најпре од епитета који заузимају значајно место у поетском језику уопште и који представљају најбољи критеријум при оцењивању стилских вредности неког дела. Задржимо се на следећим примерима узетим из бајки Десанке Максимовић: „У часу су се сјатиле све лептирице из околине и стале помагати бубамарама и свилопрељама, да је, што могу боље, опреме. Свилопреље, старе свега дан и по, како су јој биле најближе по старости, и саме су се одену ле као за игранку и шуштале су дугим свиленим сукњама облеђући пословно око ње. Оне су слале плаве пчеле да најлепше, најпрозрачније велове што су их одаткали пауци доносе, па су је њима огртале, при том су је посипале златастим искрицама којима су и саме биле посуте...“ (Максимовић 1985: 76).

Узимамо одломак из бајке *Месечев цвет* Гроздане Олујић, који представља поетичан сан и жељу да се дохвати Месечев Цвет као награда после учињеног духовног напора: „Нежан и сребрн Месечев Цвет као џиновски љиљан пред њим право у небо расте, а стабљика му љеска и трепери. Да пружи руку, откинуо би је, порастао и као лепотан светом ишао. Али како да пружи руку кад зна какав ће бол нанети Цвету? Како да убије Месечев Цвет?“ (Олујић 1991: 43).

Често човек својим умом и својом духовношћу ствара оно што представља искру која се никада неће угасити. У бајци *Шећерна прича*, Славко Јаневски модерном техником сликања оживљава дете од шећера: „Палац се мало помакао, затим се нога шећерног детета помало повукла унатраг. Шећерни дечак је оживљавао: протрљао крупне очи и протегнуо се. И, као да миш није ту пред њим, вешто је скочио са стола и изашао из кухиње.“ Плени усклик посластичара Марка, обузима нас искрена љубав према стваралаштву и животу. То је усклик душе: „Људи, пријатељи, мили суседи, имам дете, имам дете!“ (Јаневски 1970: 151).

Из наведених цитата јасно се уочава квалитет којим се постиже пластичност, рељефност описа, а истовремено и емоционалност текста који је пред нама. Све то говори о тежњама писаца: да бирајући свеже и нове изразе, нове кованице и необичне синтагме – обогате свет детињства. У томе велику улогу има наставник тумачећи бајку као незаобилазну лектиру ученика млађих разреда.

Поетично изражавање основни је квалитет писаца чије смо бајке поменули и истакли њихове вредности. Примећујемо да интонацијама које се црпу са животних врела – доба детињства постаје непресушни кладенац са којег се точе жеље за сазнањем путем читања бајки. Писци се окрећу детињству као највећем извору снаге радости и безбрижности, зато се пишући бајке служе хумором. У томе предњачи Бранко Ћопић. О његовој техници грађења хумора доста је говорено, израз хумор постао је синоним за име Ћопића. Тај хумор истиче из необичних ситуација, судара, језика, догодовштина и указује му на многе ведрине које се, сем у детињству и бајци, нигде другде не могу наћи.

Сви ови књижевни квалитети постижу се стилским фигурама које чине пишчев језик вишезначним. Метафоричне, хиперболичне и метонимијске конструкције омогућавају писцима да оживе неживи свет, да увећају или умање тугу, бол, незадовољство. Писци мисле сликама, пејзажима, али не запостављају ни разгранати и богати свет својих јунака. Роне у њихове душе, откривају слабости, врлине, болове, страхове. За све то потребна је стваралачка енергија, креација – да се животној стварности огрне фантастична одора, а да се даље, иза те одоре откривају и отварају безбројни светови и описују чудесни јунаци. Управо, износећи ове елементе, долазимо до констатације да је бајка као аутономни, фантастични свет добила модерну форму.

Јунаци у бајкама имају своје функције. О томе које ће функције носити, брину писци; о метаморфозама такође; о чудесима, пре свега. Зато у бајкама све живи, дише, блиста. Све је обојено, у комбинацији је са звуковима из природе, са ритмом живота. Враћамо се животу јер су бајке писане за живот и памћење. Зато што је „живот песма коју треба урезати у друге животе“ – каже Оскар Давичо. Колико су писци бајки своје животе даривали животу деце, опомињу читаоце да писци и песници не старе, већ само мењају своје лице, мисао и душу. Не старе јер умеју да зауставе одређене тренутке из живота и отргну их од заборава. Та лепота никада не живи сама за себе већ се одражава у хиљаду различитих креација стваралачког духа – како је говорио Гете.

Овако виђена и доживљена, бајка остаје као део духовне лепоте. Жуборећи она у виду сребрних потока ка срцу најмлађег читаоца. У свом жубору ваљаће пешчана зрна истине. Ако је детињство у самој својој појави део непролазне лепоте, бајке писаца за децу дар су тој лепоти невине дечје душе.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Јаневски, С.: *Шекерна приказна*, Наша книга, Скопје, 1970.

Максимовић, Д.: *Кратковечна и друге бајке*, БИГЗ-Јединство, Београд–Приштина, 1985.

Марковић, С. Ж.: *Антологија српске приче за децу*, Српска књижевна задруга, Београд, 1987.

Милинковић, М.: *Хоризонти детињства*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 1999.

Олујић, Г.: *Поетика бајке*, Савремена администрација, Београд, 1982.

Олујић, Г.: *Небеска река*, Нолит, Београд, 1991.

Петровић, Т.: *Историја српске књижевности за децу*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2001.

Смиљковић, С.: *Ауторска бајка*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2006.

Prof. Dr. STANA SMILJKOVIC, Teacher-Training Faculty in Vranje

FAIRYTALE AS AN AUTONOMOUS WORLD OF CHILDHOOD

Summary

The paper considers the specific characteristics of fairytales as a literary type which is present in the literary and language syllabuses for the younger primary school children. The intention of the author was to point to the other elements of fairytales, so that, by using the teaching reception and with the help of the teacher, the ways would open for an autonomous experience of its content, symbolism, lyric and metaphor.

Key words: *fairytale, childhood, children, reception, reading.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 821.163.41.09-1
Стручни чланак
стр. 253–260

Проф. др Драгољуб Зорић, Учитељски факултет у Ужицу

Милица Маглов, Грађевинска-техничка школа, Београд

ТЕОРИЈСКА И ПРАКТИЧНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЛИРСКЕ ПЕСМЕ

(На примеру *Читање у прашини* Драгана Јовановића Данилова)

Апстракт: У раду се истиче да би практичарима у настави требало приближити појам интерпретације лирског текста. Интерпретација књижевног текста у нашем веку треба да прикаже дело у његовој уметничкој јединствености и непоновљивости. Пошто представља састав одређених односа, књижевно дело је динамична структура. Аутори су тумачили структурне елементе песме Драгана Јовановића Данилова *Читање у прашини*, а посебно су их занимали слојеви књижевног текста. Интерпретација песме Драгана Јовановића Данилова обухватила је међусобне релације свих важнијих елемената у структури књижевног текста и показала на чему се заснива тумачење лирске творевине.

Кључне речи: *лирска песма, интерпретација; тема, мотиви, композиција, језик, ритамска организација; слојеви књижевног текста, слој звука, слој јединица значења, слој света дела; Драган Јовановић Данилов.*

Образовање и усавршавање наставника подразумевају стално праћење и усвајање савремене научне мисли и нових методичких поступака. Сматрамо да би практичарима у настави, професорима разредне наставе, професорима српског језика и књижевности, требало приближити интерпретацију књижевног текста како би тумачења књижевних дела била у служби естетских, књижевнотеоријских и наставних потреба. Ако се имају на уму три основна циља проучавања књижевности (објашњење, разумевање и поимање), онда је потпуно јасно зашто савремена теорија књижевности истиче да је основни циљ поимања изграђивање појмова о књижевним делима (Милосављевић, 2006: 57).

Реч ***интерпретација*** има више значења: *објашњење*, *значење*, *превод*... (*Речник књижевних термина*, 1985: 270). Наведена значења нису у најтешњој вези са методичком, односно теоријском интерпретацијом књижевног текста. Као термин филолошке критике позната је од антике, али тек у савременој науци добија специфично значење (Зорић, 1994: 95). Интерпретација књижевног текста у савременим условима треба да прикаже дело у његовој уметничкој јединствености и непоновљивости.

У интерпретацији је увек доминантно књижевно дело као уметничка целина коју чине поједини елементи дела. Учење о интерпретацији истиче потребу да се у тумачењима пође од основног утиска о делу, тј. доживљаја на основу која је могућа свака научна анализа.

Тема, мотиви, композиција, језик, ритамска организација, слојеви књижевног текста су елементи сложене структуре лирске песме. Пошто представља састав одређених односа, књижевно дело је динамична структура. Све његове структурне елементе ваља разматрати у односу према читаоцу, његовом искуству и његовом начину прихватања књижевног дела. Савремена теорија књижевности сматра да белетристику не чине само текстови, њу изузетно занима и однос аутор – дело – читалац.

Као парадигма послужиће нам песма Драгана Јовановића Данилова *Читање у прашини.*[1]

ЧИТАЊЕ У ПРАШИНИ

Седим у неком кутку Котора,
пушим, беспомоћан у отупелом јутру,
у ствари, гадим се над неизрецивим собом,
па ипак, довољно сам опуштен,
да не морам говорити онако, из сржи ствари,
цигарета за мене обавља већ толико тога,
а и старе новине што их ветрић преврће
по излизаним скалинама, нешто ми значе.
Ја сам дијамантска игла грамофона –
са плочника сакупљам суву дреновину прашине,
док у даљини празне се плаже –
угушена је велика побуна светлости
и тек на неком поткровљу, где већ годинама
нико не дише, гори црна сијалица.[2]

Песме из збирке *Кућа Бахове музике* поседују звуковност, контрасте, фантазију, преплитање обичних ствари са узвишеним осећањима и „довођење у везу појава из реалног света са метафизичким сферама“ (Пашић, 1996: 219). Судећи по мишљењу критике, и песма *Читање у прашини* разликује се од традиционалних лирских творевина. У традиционалној поезији степен повезаности између наслова и стихова знатно је већи (веза између наслова и садржине

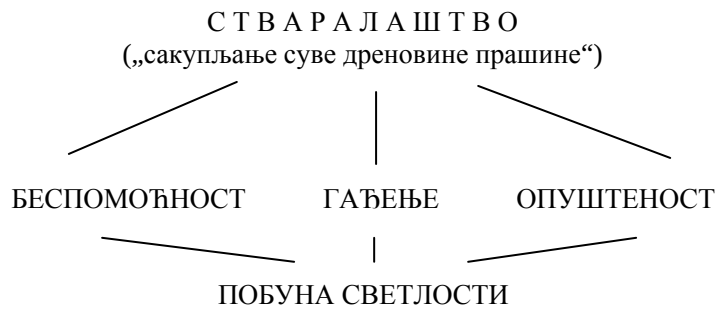
[1] Драган Јовановић Данилов је један од популарнијих српских песника. Појавио се у књижевности 1990. године. Живи и ради у Пожеги. Познатије збирке песама су му: *Еухаристија*, *Енигме ноћи*, *Кућа Бахове музике*... Добитник је више књижевних награда.

[2] Наведена песма је из збирке *Кућа Бахове музике* (1993).

ове песме једва се наслућује). У песми Драгана Јовановића Данилова препознатљива је – на основу првог утиска – само снажна емотивна компонента. Песма *Читање у прашини* обилује слојевитошћу и богатством песничких језгровитих слика. Насловна синтагма симболише стваралачку снагу. Аутор уводи читалачку публику у свет уметниковог креативног грча из кога настаје уметничко дело. Свет древног, мистификованог града потпуно одговара као амбијент за уметников напор да не остане неизрецив.

У песми се уобличава настанак уметничке творевине, а тему књижевног дела немогуће је реализовати без мањих тематских јединица (Зорић, Маглов, 2009: 81). Централни или доминантан мотив у *Читању у прашини* је стваралаштво, тј. „сакупљање суве дреновине прашине“, како каже песник. Прашина некад може симболизовати и смрт и прекид са прошлошћу. На то нас наводи песникова „беспомоћност у отупелом јутру“, јер се тако осећа уметник који страхује од неизрецивости и који креативно умире. Иако „отупело“, јутро је доба дана када је све чисто, светло, када ништа није искварено. То је време рајског живота и рађања, па и наде да ће се у том јутру стваралачка снага вратити. На основни мотив надовезује се неколико секундарних мотива као што су: беспомоћност, гађење, опуштеност. Они јесу секундарни у хијерархијском смислу, али су значајни за разумевање и тумачење ове лирске песме. Мотив беспомоћности је, на пример, значајан у мотивационом смислу, а опуштеност је у служби уметничких чинилаца, њим се делимично објашњава и стваралачки процес. Старе новине које ветрић носи по степеницама, у ствари представљају жељу лирског субјекта ка успону, ка вишој равни. У старим културама храмови су често конципирани у форми степенастих кула. Успињање одговара архетипској идеји приближавања сфери космичког реда. Само у таквом реду уметник може достићи свој мир, пуноћу стваралачке снаге.

У песми постоје и терцијарни мотивски чиниоци (побуна светлости). Овај мотив је антиципаторски, а осветљава и ауторску поетику. Све што је традиционално, у песничком контексту Д. Јовановића обојено је тамним нијансама и тоновима. Доминантни мотиви у песми *Читање у прашини* могли би се овако графички представити:



У песми Д. Јовановића Данилова најбројнији су лирски мотиви. Већина поменутих најужих тематских јединица припада категорији конкретних мотива (гађење, опуштеност); међутим, поједини мотиви су у сфери апстракције (побуна светлости). Ако се само мало помери угао посматрања, могли бисмо констатовати да се наведени мотиви могу уврстити и у чулне (читалац их доживљава одређеним чулима: црна сијалица, у даљини се празне плаже, излизане скалине (чуло вида); укус цигарете (чуло укуса) и слично. Данилов је савремен и модеран песник; и зато би мотивска структура песме *Читање у прашини* била нецеловита без психолошких мотива. Осећај беспомоћности је у служби уобличавања лирског штимунга и није чудно што се на ту психолошку секвенцу надовезује слика отупелог јутра. Такво јутро постоји само у песниковим представама, а уобличено је унутрашњошћу, душом и срцем. Опуштеност такође даје специфичну димензију лирском исказу и припада психолошки обојеним мотивима. У песми има и биолошких мотива (гађење), социјалних (песник је сам, али људи хуманизују његову слику, они су ту негде пошто се у даљини празне плаже).

Мотиви се у лирској поезији удружују асоцијативно. У низању мотива препознатљива су два принципа: принцип градације и контрастни принцип. Композиција лирске песме остварује се распоредом мотива и њиховим повезивањем у лирским творевинама.

Који принцип низања мотива доминира у песми Драгана Јовановића Данилова?

Мотив гађења је у супротности са опуштеношћу, а и песничке слике су такође у контрасту: светлост и црна сијалица; песник је сам, а у даљини се празне плаже. Дакле, основна тема уобличена је на контрастном принципу.

Сваки песник посебну пажњу поклања начину изражавања, тј. језиком жели да створи лепоту. У песничком језику огледају се основне особине уметности: приказивање живота у конкретним сликама и мисаоно-емоционални став писца према уобличеним појавама. Данилов се и по односу према језику разликује од песника традиционалиста. У поезији постмодерниста негује се слободни стих и све више бришу разлике између поезије и прозе. Језик Драгана Јовановића је врло специфичан скоро да и не припада песничком језику. У његовом лирском изразу доминирају речи и појмови који су ближи свакодневној комуникацији, можда и социолошким сферама као што је синтагма СРЖ СТВАРИ. Песнички реквизити тешко могу бити и цигарета, старе новине, неко поткровље, излизане скалине... Ипак, постмодернисти знају да комуникативном језику дају неслућене димензије и размере.

Како песников језик добија уметничку димензију?

Његови атрибути су у служби сугестивног оживљавања стварности и тешко је одредити у ком тренутку прерастају у епитете. Основна разлика између

атрибута и епитета је у томе што атрибути казују спољашња својства, а прави епитети указују на нека изузетна својства (унутрашњу особину). У песниковом исказу јутро је *отупело* (овај епитет је у функцији основне тематике); лирски субјекат је *неизрецив* и довољно *опуштен*. Метафорични изрази, којих у овој песми нема пуно, доприносе већој изражајности; слике које се стварају по принципу скраћеног поређења много су еластичније и уметнички снажније. Метафоре *сува дреновина прашине* и *дијамантска игла* имају изразиту експресивну вредност пошто указују на инспиративно врело и како се одвија стваралачки процес.

У песми доминира употреба презента. Овим глаголским обликом све се доводи у исту временску раван, нема скоковитости, па су мотиви беспомоћности, опуштености и гађења и у стилском смислу функционално употребљени и уобличени.

Савремене интерпретације подразумевају и тумачење слојевите структуре књижевних текстова. У сваком књижевном тексту можемо разликовати: (а) слој звука, (б) слој јединица значења и (в) слој света дела. Теоретичари књижевности истичу да је за потребе анализе неопходно узети сваки слој као да он поседује одређену самосталност, а таква самосталност је, у суштини, резултат мисаоне апстракције.

Звуковни слој у песми *Читање у прашини* може се схватити на основу једноставне чињенице да речи у песми Д. Јовановића Данилова звуче на одређен начин, а звук изговорених или написаних речи може бити самостални елемент значења. Стихови су организовани на специфичан начин и у њима нема директне подударности у звучању речи, међутим препознатљиво је понављање истих или сличних самогласника: „б**е**сп**о**м**о**ћан у **о**тупе**л**о**м** ј**у**тр**у**“. У песми са слободним стихом нема метара, јер се ритмички фактори мењају из фрагмента у фрагмент. Стих је неједнаке дужине, у њему нема основе за мерљивост, а ритамску функцију преузимају гласови својим сонорним вредностима. У овом случају употребом асонанце и регулисаним распоредом акцената песник доприноси ритмичности стихова. Речи из цитираног стиха, у песми их има још, стоје у неком посебном осећају ритма. Због тога имају релативно засебну улогу у структури лирске песме која је предмет наше интерпретације.

Свака реч песме *Читање у прашини* има своје одређено, утврђено значење које омогућује нормалну комуникацију на релацији аутор – дело – читалац. Основно значење речи јавља се у песми Д. Јовановића Данилова као слој који се може посебно издвојити. Читалац разуме значење речи у овој постмодернистичкој песми, али то не значи да ће у потпуности разумети уметничку творевину. Други слој (слој јединица значења) препознатљив је од тренутка кад читалачка публика разуме значење сваке употребљене речи. То у овом случају није тешко, јер се Данилов служио језиком који је близак савременом читаоцу. Могли бисмо, евентуално да се задржимо код именице *скалине*. У комуни-

кацији приморача тај израз обележава степенице. Кад се протумачи значење ове именице, могуће је нормално споразумевање и даље тумачење лирске песме.

За разумевање уметничких порука потребно је да значења појединих речи добију заједничко, опште значење. Читајући песму Драгана Јовановића Данилова, најпре постајемо свесни еуфоничности гласова и речи и њихове посебне интонације. Значење сваке речи (други слој) није само по себи довољно да песму схватимо као уметничко дело. Значење појединих речи треба да се повеже у свести читалаца тако да се у њиховим представама појави свет пишчеве имагинације.

Какав свет је обликован у Даниловљевој песми?

Песник није сликао само јутро у Котору, своју беспомоћност, опуштеност и старе новине што их ветар преврће по излизаним скалинама. Највећу количину информација и сугестије нуде стихови: „Ја сам дијамантска игла грамофона // са плочника скупљам суву дреновину прашине...“ У дубљим, помереним сферама значења песник уобличава стваралачки процес и истиче побуну светлости. На тај начин осликана је нова поетика и назначене су нове естетске вредности савремене поезије која се суштински разликује од традиционалне. То је трећи слој у песми *Читање у прашини*.

* * *

Анализа песме Драгана Јовановића Данилова обухватила је међусобне релације свих важнијих елемената у структури лирског дела (овде се још могло говорити о текстовним и вантекстовним везама) и показала на чему се заснива интерпретација књижевног текста. Овакве интерпретације, дакле, треба да прикажу дело у његовој јединствености и уметничкој непоновљивости. Песма *Читање у прашини* представља оригинално уметничко остварење чије поруке откривају један нови стваралачки свет у коме доминирају и нови естетски принципи и нова ауторска поетика. Кроз један дан представљен је уметников напор и грч, борба са празнином папира, празнином у себи, а основна вредност песме у њеној слојевитости и асоцијативности.

ЛИТЕРАТУРА

Зорић, Драгољуб (1994): *Књижевност за студенте учитељског факултета*, Учитељски факултет, Ужице.

Зорић, Драгољуб, Милица Маглов (2009): „Тема и мотив као елементи тематске грађе“, *Зборник радова*, бр. 11, Учитељски факултет, Ужице.

Милосављевић, Петар (2006): *Теорија књижевности*, „Логос“, Ваљево; ДК „Свети Сава“, Исток.

Пашић, Милутин (1996): *Преглед књижевности ужичког краја*, ИЦ „Кадињача“, Ужице.

Rečnik književnih termina (1985), „Nolit“, Beograd.

Solar, Milivoj (1989): *Teorija književnosti*, „Školska knjiga“, Zagreb.

Prof. Dr DRAGOLJUB ZORIC, Teacher- training Faculty of Uzice
MILICA MAGLOV, Construction-technical school, Belgrade

THEORETICAL AND PRACTICAL INTERPRETATION OF A LYRIC POEM (ON THE EXAMPLE OF THE POEM *READING IN THE DUST* BY DRAGAN JOVANOVIC DANILOV)

Summary

The paper tries to emphasize the fact that the concept of the literary text interpretation should be made clearer for those people who are actually working in class. Literary text interpretation, in our century, should show the literary work in its artistic uniqueness. Since it represents a structure made of certain relations, a literary work is very dynamic. The authors interpreted the elements of the structure of the“Reading in the Dust” poem written by Dragan Jovanovic Danilov. Special attention was paid to the layers of the literary text. This interpretation encompasses the interrelations of all elements significant for the literary text structure and shows the postulates on which the poem interpretation is based on.

Key words: *lyric poem, interpretation, topic, motifs, composition, language, rhythmic organization, literary text layers, sound layer, meaning unit layer, Dragan Jovanovic Danilov.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::821.163.6
Прегледни чланак
стр. 261–272

Vida Medved Udovič, PhD, Univerza of Primorska, Faculty of Education Koper

LITERARY EDUCATION AS A PROFESSIONAL CHALLENGE FOR FUTURE TEACHERS

Abstract: The initial studies for the teaching professions provide an academic basis and a vocational qualification; the emphasis in university-level studies is on the professional skills needed by teachers in contemporary society such as mastery of educational processes and in-depth knowledge of a specific (subject) area. The article sheds light on the importance of research into children's relationships with juvenile literature in the undergraduate education of future teachers as a way of improving reading culture and literacy in the child's pre-school and school phases. The author bases her argument on the communicative role of juvenile literature and the reception capacity of younger children. In the research carried out by undergraduates she emphasises the use of literary studies findings relating to juvenile literature genres, particularly fairytales (V. Propp, A. Goljevšček, M. Kobe) and picture books (M. Nikolajeva, M. Avguštin), and consideration of the reception processes of the young recipient (W. Iser, H. R. Jauss, M. Kordigel, I. Saksida). This means a starting-point for the stimulation of the process by which a child makes sense of textual and artistic worlds, as outlined by literary teaching models aimed at a convergence of quality literary production for children in an age of relentless pressure from trivial juvenile literature and modern media. The aim of the undergraduate research summarised in the article is to show how the testing of new theoretical starting-points from both pedagogical/psychological and subject spheres in an authentic learning environment opens the way to finding new knowledge that facilitates successful work with children.

Keywords: *literary education, literary didactic, juvenile literature, reception capacity, professional competence.*

The future education of school and pre-school teachers is oriented towards the quality development of their professional competences. Raising quality of professional prowess of school and pre-school teachers to a higher level has to be also comparative at the European level, undoubtedly demands from people, conceiving the curricula from the pre-school period to the university level, new strategies and alternative studying approaches.

Special didactics represent an important area of initial educational training, in particular, because at the subject area in question we deal with close connection with nursery schools and schools. The objective here is the testing of new theoreti-

cal issues, both, the pedagogical-psychological and the subject sphere in the authentic learning environment.

In our contribution we are going to clarify how students during their studies of pre-school education and class level instruction in the area of methodology of language education and literary didactics make through minor researches their planning and implement literary-didactic models, focused on children's reception of works of juvenile and children's literature. Their findings are an important source for the modernization of the literature learning and teaching strategies of undergraduate studies as well as for the evaluation of the Primary School Slovenian Language Curriculum (1998, proposal 2008) and the Language Curriculum for Nursery Schools (1999). A successful literary education therefore comes from children's literary experiences being the issue for the creation of literary-didactic models for the pre-school and school education. However, we should not neglect the prior students' school experiences with literature that may represent them an obstacle in relation to the altered (pre)reading needs of the today's children as well as the new theoretical recognitions of literary science and literary didactics.

DEVELOPING COMPETENCES FOR JUVENILE LITERATURE TEACHING IN NURSERY SCHOOLS AND SCHOOLS

The collection of papers on the education of teachers entitled *Important Themes of Education in Europe and Slovenia* (2005) assumes that professional workers acquired the competencies which are needed for the performance of pedagogical professions in the contemporary society during their initial studies. The emphasis is given on general knowledge, skills and understanding, obtained by higher education, as well as knowing and mastering the processes in the formation and education in relation to an individual and to the society in general and also knowing and mastering the specific (subject) area and/or discipline, they are expected to act professionally (educate, teach, advise etc.).[1] Since pedagogical professions belong to academic professions, they contain the academic education and vocational qualification; and both are to be acquired by future teachers and educators already during their initial studies. Hence, teachers' and educators' activities have to be grounded on the contemporary scientific findings the subject area as well as learning and teaching methods, etc. Therefore, in our article we shall focus on the mastery of a specific

[1] The collection of papers *Important Themes of Education* (ed. By Tatjana Plevnik), 2005, puts forward among others also the study on the initial education and training of teachers, where we could find interesting and useful articles for our article: *Theses for the renovation of pedagogical studying programmes by* Pavel Zgaga, *Ideas on the transformation of education in the pedagogical areas of studies at the Faculty of Philosophy* by Barica Marentič Požarnik and *Education of teachers within the Bologna renovation* by Zdenko Medveš.

subject area where school teachers and teachers of nursery schools are going to act, i. e., the literary education of children in the pre-school and school period.

SPECIFICITIES OF YOUNG READER

Young reader's specificities, i. e., his openness, reception, «dual reading » child with parents, with pre-school and school teachers as well as other experienced readers are the key elements influencing a premeditated formation of reading models in the nursery school and early school period. Children's reading and experiencing listening to an adult reading is a much harder nut as reading of an adult. As Ms. Meta Grosman, the established reading researcher, states, the researchers of reading processes can lean upon, at least, their own experiences as well as the first experimentally collected data and reading reports. Also the experimental research into the children's understanding of literary narration has brought only partial results hard to be generalised (see Grosman 2004: 86).

According to a wide concept of literature it is necessary to introduce studying contents and learning strategies into the education of teachers. They need to acquire the ability of creating strategies for encouraging ferry tale and picture books reception as well as the children's narration of tales in the nursery schools and schools based on picture books with no text based only on giving sense to the children's picture narration. Knowing various text or artistic message reading strategies, considering individual narration abilities of children and creating a positive reading environment in the pre-school and school period are of the essential importance for an effective reading literacy.

LITERARY-KNOWLEDGEABLE FOUNDATIONS OF THE CONTEMPORARY FERRY TALE STUDYING

In their pilot studies on children's literary narration reception students during their studies and preparation of issues for the research on children's reception lean mostly on the theoretical findings regarding ferry tale texts of Slovenian researchers, i. e., Alenka Goljevšček[2], Marijana Kobe[3], Metka Kordigel[4], and on the di-

[2] The research of Ms. A. Goljevšček on ferry tales, published as book *Ferrs Tales, what are you?*, is an important source of information on the positioning of ferry tales in the literary science in Slovenia.

[3] Ms. Kobe is considered to be the most important researcher of juvenile literature in Slovenia; her discussion paper in literary form *Views on Juvenile Literature* (1987) has not been surpassed yet, the same goes for *The Hour of Ferry Tales* (1972).

[4] Ms. M. Kordigel writes in the first part of her book *Literary Education in Nursery Schools* (1999) about children's reception scheme for ferry tales.

scussion papers on juvenile literature of the unique specialised professional magazine for juvenile literature in Slovenia „Children and Books“ (*Otrok in knjiga*)[5]. And among foreign expert literature they most often refer to the following books: *Morphology of Ferry Tale* by Vladimir Propp (Srbo-Croatian transl., 1984, Slov. transl., 2005), *The Use of Miraculous* by Bruno Bettelheim (1999) and *Meeting Imagination* Gianni Rodari (1977, 1996).

Theoretical clarifications of ferry tales are only one form of scientific issues for the creation of ferry tale model in the nursery schools and schools. Among students the interest for the performance of ferry tale model is in the first place and without additional incentive they do not decide for lyrical or theatre/drama model.

An exhaustive overview of accessible ferry tales from 1975 to 2008 and critical analysis of the selected forewords are also an important contribution to the female students' studies on the modern folk and contemporary animal tales. The comparison of folk and classical artificial ferry tale on one hand and the contemporary and popular ferry tale shows an exemplary analysis of ferry tale samples, whose knowledge is expected and desired in particular in the flood of cotemporary trivial texts dedicated to young addressee. The objective of students' researches was to present children's experiencing of ferry tales both folk and contemporary ones and found out which narrated ferry tales are more deeply experienced. An accurate and critical presentation of ferry tale lessons students had carried out in the nursery[6] and primary schools[7] in the last academic year were based on children's ferry tale experiencing, observation of children's reactions after their adventurous listening to ferry tales, on the children's activity analysis and on the evaluation of their example role plays as well as their artistic responses in reference to the selected ferry tale. The authors of the research ascertain that a thoroughly peppered ferry tale model is crucial for the development of children's literary interest for qualitative children's literature. Thus, they have studied all the phases of didactic-methodological system of literature reception encouragement in the nursery and primary schools and reasonably incorporated them in the thoughtful introductory motivations, adventurous listening and re-creation of children. Here, they have explicitly emphasised the fundamental objective of nursery and primary schools literary education, i. e., children's getting acquainted with children's literature and their early getting accustomed to express experiences after listening to ferry tales.

---

[5] In the magazine „Children and books“ students most often refer to articles on enlightening aesthetic determinants of juvenile literature, which was already written about by Niko Grafenauer in *Play in Poetry for Children* (1975), *Contemporary Slovenian Poetry for Children* (1991); Igor Saksida in *The Wealth of Poesies and Images* (1999); Darka Tancer Kajnih in *Slovenian Ferrs Tale after the 2nd World War* (1993), Vida Medved Udovič in *Genres of Literary Folklore at Schools* (1994) and Marijana Kobe in *Contemporary Ferry Tale* (1999), and in *Myth/Mystic and Contemporary Ferry Tale* (2002).

[6] Vrtec, Semedela Koper, 2004, 2005, 2008; Vrtec Medvode, 2005; Vrtec pri OŠ Žirovnica, 2004/2005; Vrtec Ribnica, 2005 and the other.

[7] OŠ Koper, 2009; OŠ Komen, 2005; OŠ Bogomirja Magajne Divača, 2004, OŠ Antona Globočnika Postojna, 2005, OŠ Stična, 2005 etc.

Ferry tale[8] perception studies have been carried out by qualitative data collection method, aimed at ferry tale lessons in the nursery and primary school environment. The obtained materials have been analysed through the word mode; they have not aimed only at one single data collection technique. Usually they have implemented the project learning process, the communication model of literature convergence with children, observation (with participation and involvement) as well the analysis of didactic-methodological system of ferry tale performance and the analysis of children's products.

Certain research findings regarding ferry tale performance indicate that children in nursery schools had more deeply experienced folk animal tales than the contemporary animal tales, the latter having a certain advantage regarding the form and artistic side, but this has attracted children only for a short period of time. Ferry tales studies have, within the theoretical enlightening of ferry tale genre, i. e., regarding the possibility of its transfer into the pre school and primary school ferry tale model, been leaned on the acting personalities (figures) of a ferry tale.[9] On the web pages dedicated to literary education through ferry tales we read the usually quoted source on the folk ferry tales research of Russian scientist Vladimir Propp. An illuminating example is also the University of Stockholm juvenile literature students' web pages where their questions regarding ferry tale elements are being responded by competent experts.[10] The web page[11] of a renowned juvenile literature researcher Ms. Maria Nikolaeva displays a ferry tale model based on the structure components of V. Propp. It is also interesting to see the ferry tales based on the example of classical tales of Grimm brothers, Ch. Perrault etc. on the web pages on Mr. Propp[12].

---

[8] Filipič, Anina, *Sound elements of radio ferry tale play and children's experiencing*, diploma work, Koper, 2005; Koren, Katja, *Storyteller Anja Štefan and contemporary ferry tale*, diploma work, Koper, 2004; Žerjal, Alenka, *Ferry tale narration*, diploma work, Koper,; Ergaver, Ingrid, *Home reading and developing reading abilities*, diploma work, Koper; Kodele, Nadja, *Slippers Kitten and theatre event in nursery schools*, diploma work, Koper; Pustoslemšek, Jasna, *Reception of folk and contemporary animal tale in nursery schools*, diploma work, Koper; Vidmar, Majda, *Narration and creative writing of 8 year old children*, diploma work. Koper; Pelicon, Jana, *Animal tale in the 1st triad*, diploma work, Koper; Rutar, Vesna, *Literary education in nursery schools curriculum and in the curriculum for Slovenian language for the 1st grade of nine year primary*, diploma work, Koper. Mentor to all the enumerated works in this article is Ms. Vida Medved Udovič.

[9] Functions of figures are fundamental elements of ferry tales. We understand them as an act of a figure, conditioned by his significance for action development. Functions of figures can be permanent, unchangeable elements of a ferry tale regardless who and how he carries them out. The number of functions typical for miraculous tale is unlimited (Propp 2005: 35-36).

[10] Propp's elements – What do you consider Essential Fairy tale elements? See Vladimir Propp's MORPHOLOGY OF THE FOLKTALE (http://www.surlalunefairytales.com/boardarchives/2003/aug2003/ftelements.html, 7. 11. 2009).

[11] http://webet.utu.fi/SCRIPT/nikolajeva/scripts/student/button_bar/nikolajeva/Unit2.htm1, 26. 2. 2009.

[12] http://www.brown.edu/Courses/FR0133/Fairytale_Generator/gen.html, 7. 11. 2009.

VISUALLY SUPPORTED NARRATION – PICTURE BOOK

Students of mostly pre-school education have been in the academic year researching, besides ferry tale models, also the children's dialogue with picture books[13]. Among the research works more interesting seem to be the study on children's narration with picture book without any text. We repeated the research on the picture book of M. Amalietti Maruška Potepuška[14] (Stray Maruška) from 1997, where we checked how picture-tale narration in picture books of M. Amalitti Maruška Potepuška (1977) and M. Mančka Medved is being acted (1978) and how they encouraged children's narration abilities. The aesthetic impact of the picture book was presented according to dialectic participation of young „reader“ and spectator as well as their interaction.

The first study on the reception of Maruška Potepuška was done at the PS Janko Premrl Vojko in Koper in 1997.[15] The study included 20 accidentally selected children of the 1st grade of eight year primary school, aged from 7 to 8. Children's narration was recorded on the tape, and children's direct nonverbal reactions were recorded (mimics, emotional outbursts).

In the repeated research (2005),[16] which was carried out in the Nursery school at the Primary School Žirovnica 8 randomly chosen children aged from 4 to 5 participated. Under the guidance of the nursery teacher children listened to a story and then told it by themselves. Children's narration was recorded as well as direct non-verbal reactions (mimics, emotional reactions). The communication situation was our focus, i. e., between a young spectator and the fine art message.[17] In both researches we were studying the following:

---

[13] Čehovin, Tjaša, *Development of narration skills in pre school and early school period*, diploma work, Koper, 2004; Zupanc, Andreja, *Let us discover a story with all our senses*, diploma work, Koper, 2004; Užmah, Barbara, *Picture book project – from the diary of the bee Medka*, diploma work, Koper, 2004; Dobovšek, Ksenja, *Storyteller Anja Štefan and picture book project*, diploma work, Koper. *Influence of visible and audio didactic materials on children's early literacy*, diploma work, Koper.

[14] Picture book Maruška Potepuška (Stray Maruška) belongs to the model of copyright picture books without any text; its creator is an architect, illustrator and in caricaturist who portrays the story of a skiing stray of a villain girl to the mountain of Triglav. In reference to it concept and artistic expression the picture book reminds us of picture book project without text of Guillermo Mordillio. It represented quite an innovation in the Slovenian picture book domain of the seventies.

[15] Fras, Jasna, *Development of linguistic abilities in the first grade of primary schools*, diploma work, Koper, 1997.

[16] Baloh, Mateja, *Game book and speaking activities in nursery schools*, diploma work, Koper.

[17] Communication in literature and also in arts is a process which encourages deepening of imaginary worlds of textual and picture parts of the picture books. Thus, the aesthetic effect of picture books ahs to be analysed in reference to the dialectic involvement of the text, artistic elements, young readers and spectators as well their interaction. W. Iser in his discussion on the theory of effect (*Reading act*, translated to Slovenian in 2001) states that it is confronted with the problem of how the until then non-formulated fact can be elaborated and understand at, and on the other hand states that the theory of reception always deals with the readers who are

1. achievements in speaking abilities (narration) of realistically conceived introductory and closing artistic narrations in reference to spatial/time dimension, graduality of happening in the first introductory set of four pictures as well as emotional and adventurous identification with the literary figure;
2. achievements in speaking abilities (narration) of imaginary/ferry tale conceived artistic narration of central (2) artistic scenes in reference to filling the white spots and gaps as well as emotional and adventurous identification with the literary figure.

In the narration of realistically conceived introductory and closing artistic narration children aged from 7–8 were more successful than children aged from 4–5, which was, indeed, expected.

The achievements in speaking abilities (narration) of imaginary/ferry tale conceived artistic narration of two central artistic scenes *Maruška and forest animals* and *Maruška says goodbye* in reference to filling the white spots and gaps as well as emotional and adventurous identification with the literary figure has to be connected with previous artistic event unit *Maruška and the wolves*. Here Maruška is traced by the wolves, but she puts her tongue out and they escape in fear. Some children of the research (1997) imaginary connected both artistic scenes which are fairy incorporated in the entire artistic narration.[18] The distinctive ferry tale confrontation of evil and good animal figures which threatened the main literary character, but become afraid of him when he wittingly and in a ferry tale manner intimidates them, was also perceived by children and adequately expressed in words. Most children (16) linked the good ferry tale animals with their happiness due to the fact that Maruška saved them from the awesome wolves and now share happiness with her.

Also children, three years younger than in the first study, reasonably narrated along with the mutual illustration on the ferry tale animals and imaginatively filled white spots. The same as the older children aged from 7 to 8, also the younger ones, aged from 4 to 5 let were efficient narrators with imaginative language use.

About the reception of picture books as children's first book it is important to know that „picture books develop it own effect only after it comes to the convergence of visual/artistic and vocabulary/narrational. Its effects can not be observed only according to its vocabulary part or only by its visual part. The significance of picture books is actualised only through a simultaneous reading and visual process. The sense of the text is being constituted on the basis of reading process, whereas the

historically dependent and whose response might help us experience the literary meaning. The theory of effect originates in the text, and the theory of reception in readers judgements.

[18] In the first scene ferry tale animals act, i.e., a pack of wolves, as enemies to the main literary character, and in the second scene a crowd of nice forest animals as its assistants.

sense of the visual part is being established on the basis of the reception of artistic message“ (Medved Udovič 2005: 81).

Here it is important to take into account, as it is stated in the quoted article, above all the communication situation between young readers and the text and between young spectators and artistic message of picture books.[19] The communication in literature as well as in the arts is processes which encourages and balances the aspect of disclosure and cover up, and is not given as such. Things which are in the text/picture covered prompt the reader/spectator to establish textual/artistic worlds which is then controlled by something which has been in the text/picture already disclosed (W. Iser 2001).

CHILDREN'S PRESS AND DEVELOPING LITERARY INTERESTS OF CHILDREN

Also the concept of children's press has got a certain influence on the development of children's literary interest. Students[20] have carried out some studies in the nursery schools on the reception of mostly the magazines „Ciciban“ and „Cicido“. A large third of both magazines is dedicated to artistic texts of juvenile literature, above all of the contemporary Slovenian authors. The selection of certain texts is linked to the themes connected with children's festive expectations and celebrations as well as with the seasons, and other literary topics are addressing a young addressee and textualize his imaginative and adventurous world concept above all in children's poetry, short contemporary and folk tales, imaginative and animal tales as well as in simple ferry tale dramatisations. All artistic texts are rounded up with subtle illustrations of excellent, both of younger (M. Cerjak, A. Zavadlav, P. Lovšin) and the most experienced artistic authors (A. G. Godec, M. Manček, M. Schmidt). Contacts with young readers are encouraged through the columns of Cici Merry School (Cici Vesela šola), Cici Mailbox (Cici nabiralnik) and Monthly Work of Art (Umetnija meseca).

[19] W. Iser states that reading literary text is an activity, that gives direction to the text, and that it is started by the reader who is later on affected back by what he had been working on during the reading process. Literary science does not give solid grounds for the happening during the reading session. W. Iser therefore justifies a special relationship between the text and the reader from the point of view of different types of interaction regarding according to the research on the communication structures in social psychology and in psychoanalytical discussions. Hence, the interaction theory of social psychology and psychoanalytical researching of communication are useful for the assessment of interaction between the text and the reader. Such use can then be transferred to the interaction between the artistic message and the spectator.

[20] Oražem, Petra, *Reception of poetry text in the pre-school period*, diploma work, Koper; Žorž, Petra, *The link between ferry tale narration, children's experiencing and the concept of children's press*, diploma work, Koper.

The usefulness of the magazines „Ciciban“ and „Cicido“ at schools and nursery schools is through its thematic orientation enabled by children's dialogue with various texts and suggestive artistic language, thus, children are in position to enter independently into the literary communication through the artistic incentive and the adventurous listening to teachers and his parents or they take over the role of a reader in shorter texts and picture texts.

Certain themes may be included directly into the instruction of the 1st triad of the nine-year primary schools at Slovenian language, artistic and music education, environmental education and at early natural sciences, since they open up actual topics for a contemporary child and they can develop them through various communication activities and other skills.

The magazines „Ciciban“ and „Cicido“[21] have an exemplary way of fulfilling the mission in developing reading culture and literary interests in the early reading period and they build through their concept their own visibility by providing a balanced share of quality juvenile artistic and non-artistic texts ass well as with an exceptional artistic language.

A child's figure in the magazines „Ciciban“ and „Cicido“ is as a rule a contemporary child from an urban environment with individual character features. A child was presented completely different in the first Slovenian magazine „Vedež“ (Polymath) (1848–1850) where he was only a projection of adult educational desires. M. Kobe states that „it is not unusual, that a child's main figure in the stories of „Vedež“ does not have individual character features: he is determined only by gender and most often his proper name. /…/ Children's figures are mainly of rural origin, similarly as in the early German Enlightenment sample of Rochow (M. Kobe, 2004: 173–174). However, it is a tribute to „Vedež“, that a category of juvenile newspaper for young people emerged in Slovenia, and thus initiated the development of juvenile literature also in magazines to follow afterwards (Vrtec (Nursery School), Angeljček (Angel), Zvonček (Bell), Naš rod (Our Generation).

CONCLUSION

The presentation of literary works with mostly children's addressees has been conceived in the nursery schools as its dialogue with the text and at the same time as bringing closer the selected text or picture book closer to a group of children. This kind of proceedings presupposes a special type of aesthetic communication, different from the one for adult readers. The communication in the nursery schools and schools is based on the didactic-methodological scenario, since the selected lite-

[21] Children's periodicals have grown in the last decade since we dispose of eleven children's magazines, i.e., Bim bam, Bučka (Pumpkin), Zmajček (Dragon), Pikapolonica (Ladbird), Boni, Petka (Fiver), Trobentica (Primrose), Galeb (Sea Gull – magazine beyond the boarder), Cicido, Ciciban and Kekec.

rary text requires also an adequate literary-didactic model. Its effective implementation depends on:

a) children's attitudes to reading;[22]

b) expert preparations (literary-knowledgeable with special emphasis on knowing typological characteristics of ferry tales or picture books);

c) taking into account of development psychology findings which enlightens typical children's development phases in the pre-school and school period;

č) literary-didactic capabilities,[23] realised in reasonable integration of literary-artistic determinants, chosen for the implementation of the literary model;

d) communication abilities being decisive for the encouragement of children's reactions in reference to the revival of ferry tales and picture books according to children's expected horizon both in terms of textual and artistic message or only artistic in the picture books with no text.

Literary education in nursery schools and schools has been experiencing in the last couple of years sharp criticism above all due to the treatment of literary fragments in reading books. A critical opinion on the use of fragments during the literary instruction was expressed also by Meta Grosman, who, undoubtedly, is one of the leading Slovenian researchers on the literary reception (*Literature and reader*, 1989; *Defence of reading*, 2004). Her critical point is directed towards newly published reading books, which „instead of integral texts bring forward passages, furnished with the authors' personal data, abstracts of entire work and sometimes also with questions referring to the text which children absolutely cannot recognise from the fragment, /…/; fragment reading does not encourage children's reading skills development and positive attitude to (home) belle-lettres, but on the contrary, it gives pupils a direct message that it is not reasonable to read the entire texts and thus waste time, if we can „master“ through foreign abstract and fragment“ (Grosman 2004: 265–266). In the continuation she illustrates the proceedings of the artistic text on the basis of examples from fine arts attempting to explain the mysterious smile of Mona Lisa by describing and analysing two square centimetres clip of her smile. The-

[22] A student's research on children's attitudes to reading (N. Trontelj 2005; M. Repovž 2009), where 100 of the 3rd grade of nine year primary school pupils and 100 lower class level teachers participated has shown, that pupils despite media pressure maintain a positive attitude to reading. Significant is also the information that pupils who spend a lot of time in front of the TV, some even more than five hours, have a positive relation to reading.

[23] Literary-didactic system would, according to the results of the research (N. Trontelj, 2005), which, of course, are not to be generalised, need to be complemented by more creative pupils activities after reading, especially those, which lead pupils into experiencing of verbal reality and imaginative creation by role play, narration etc. In the research teachers usually just pose questions on the text dealt with and that is usually followed by a conversation and answering questions in the workbooks.

refore, according to Ms. Grosman, the fragment, extracted from the integral text, is considered to twist the meaning and the sense of the integrity of verbal work of art.

It is worth emphasising that literary reading is an intimate act, that cannot be replaced by pre-school and school environment at all, and the elaboration of a fragment only motivates the young reader to read the entire text, thus the school interpretation makes him only more sensible for an in-depth reading at home.

LITERATURA

Amalietti, Marjan (1977): *Maruška Potepuška*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Mala slikanica).

Avguštin, Maruša (2003): Ob 50. letnici knjižnih zbirk Sinji galeb in Čebelica: likovno razmišljanje. *Otrok in knjiga*, letnik 30, številka 57.

– – (2004): O slovenski slikanici. *Otrok in knjiga*, letnik 31, številka 59. 42–47.

Baloh, Mateja (2005): *Igralna knjiga in govorne dejavnosti v vrtcu*. Diplomska naloga. Koper, 2005.

Bettelheim, Bruno (2002): *Raba čudežnega: o pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Binda, Raffella (1994): *Progetto Cetem. Lingua italiana per la classe terza*. Milano: C. E. T. E. M.

(1997): *Razvijanje jezikovne zmožnosti v prvem razredu osnovne šole*. Diplomsko delo. Koper.

Grosman, Meta (2003): Novi pogledi na mladinsko književnost. *Otrok in knjiga*, letnik, 30, številka 57.

Grosman, Meta (2004): *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.

(2009): *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili: zbornik Bralnega društva Slovenije* [ob 8. strokovnem posvetovanju], Ljubljana, 8. septembra 2009. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.,

Iser, Wolfgang (2001): *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Jauss, Hans Robert (1998): *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo „Literatura“ (Zbirka Labirinti).

Kobe, Marjana (2004): *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850*. Maribor: Mariborska knjižnica, Revija Otrok in knjiga.

in (1999): *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.

(2008): *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

(2005): Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*, letnik. 56, posebna izd. 80–95.

–- -- (1994): Žanri slovstvene folklore v šoli. *Otrok in knjiga*, letnik 21, številka 37. 130–141.

Plevnik, Tatjana (ur.) (2005): Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: v Sloveniji. *Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Propp, Vladimir (2005): *Morfologija pravljice*. Ljubljana: Studia humanitatis.

(2009): *Razvijanje bralnih interesov s projektnim učnim delom „Bralni zakladi“* . Diplomsko delo. Koper.

(2008): *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.

(2005): *Stališča učencev do branja*. Diplomsko delo. Koper.

Fairy Tail Elements vs. Inspiration. V: http://www.surlalunefairytales.com/boardarchives/2003/aug2003/ftelements. html, 7. 11. 2009.

Nikolajeva, Maria. Unit 2 *Fairy tales*. V: , 26. 2. 2009.

Pproppian fairy tale generator. V: http://www.brown. edu/Courses/FR0133/Fairytale_ Generator/gen. html, 7. 11. 2009.

Др ВИДА МЕДВЕД УДОВИЧ, Универзитет Приморска, Педагошки факултет Копар

КЊИЖЕВНО ОБРАЗОВАЊЕ КАО ПРОФЕСИОНАЛНИ ИЗАЗОВ ЗА БУДУЋЕ УЧИТЕЉЕ

Резиме

Основне студије за наставне професије обезбеђују академску основу и стручну квалификацију; код универзитетског образовања нагласак је на стручним способностима које су потребне учитељу у савременом друштву, као што су овладавање процесом образовања и знање неке посебне (предметне) области. Овај рад се бави значајем истраживања односа деце и књижевности за младе у образовању будућих учитеља као начина за побољшање културе читања и писмености у дететовим предшколским и школским фазама образовања. Аутор заснива свој став на комуникативној улози књижевности за младе и способности детета да прими исту. У истраживању које су спровели студенти, она наглашава важност коришћења резултата књижевних студија који се односе на различите жанрове књижевности за децу и омладину, посебно на бајке (V. Propp, A. Goljevšček, M. Kobe), и сликовнице (M. Nikolajevna, M. Avguštin) и разматра процесе усвајања истих од стране припадника млађег узраст (W. Iser, H.R. Jauss, M. Kordigel, I. Saksida). Ово је полазна тачка за стимулисање процеса којим дете схвата текстуални и уметнички свет онаквим их описују књижевни наставни модели усмерени на развијање квалитетне књижевне продукције за децу у ери немилосрдног притиска тривијалне књижевности и модерних медија. Циљ истраживања резимираног у раду је да покаже како тестирање нових теоретских полазишта, и са педагошког - психолошког и са становишта предмета у аутентичној средини за учење, отвара начин да се стигне до нових знања која олакшавају успешан рад са децом.

Кључне речи: *књижевно образовање, књижевна дидактика, књижевност за младе, пријемни капацитет, стручне компетенције.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::003-028.31
Прегледни чланак
стр. 273–282

Проф. др Миле Илић, Филозофски факултет, Бања Лука

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА ЗА ЕФИКАСНУ НАСТАВУ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Апстракт: Иницијално образовање будућих учитеља за извођење наставе почетног читања и писања реализује се на већини универзитета у оквирима традиционалне високошколске наставе методике наставе матерњег језика (српског, хрватског, босанског...). Такво образовање прожето је бројним програмским и кадровским слабостима и препрекама, које се негативно одражавају на професионалне компетенције студената – будућих учитеља, што се конструктивно-критички анализира у овом раду. Ријетки су примјери иницијалног образовања будућих учитеља у оквиру посебног (једносеместралног) предмета под називом методика наставе почетног читања и писања. Из наведених чињеница произилази потреба планирања квалитетнијег сталног стручног усавршавања учитеља темељеног на јасним очекиваним исходима, тј. стварним професионалним компетенцијама у испитивању претходних знања ученика, у припремању, реализацији, формативној и сумативној евалуацији истраживачко-иновационе наставе (индивидуално-планиране, интерактивне, мултимедијске, интегрисане, инклузивне...) наставе почетног читања и писања. Таквом планирању сталног стручног усавршавања учитеља у тзв. обрнутом дизајну, приказу концепција и модела активизацијског и интерактивног обучавања учитеља за дидактичко-методичко-иновативну и педагошки ефикасну наставу посвећен је други обимнији дио овог рада.

Кључне ријечи: *иницијално образовање, стручно усавршавање учитеља, професионалне компетенције учитеља, настава почетног читања и писања, обрнути дизајн, методика наставе почетног читања и писања, истраживачко-иновациона настава*.

1. ОТВОРЕНА ПИТАЊА ОБРАЗОВАЊА И УСАВРШАВАЊА УЧИТЕЉА ЗА КВАЛИТЕТНО ПОЧЕТНО ОПИСМЕЊАВАЊЕ УЧЕНИКА

Међу кључним професионалним компетенцијама учитеља примарно мјесто заузима стручно-методички утемељено извођење ефикасне иновативне наставе почетног читања и писања.

У којој мјери је та компетенција развијена током првог циклуса учитељског студија?

Продубљују ли таква методичка знања и побољшавају ли методолошко-методичка умјећа студенти другог циклуса учитељског студија?

Колико простора у програмима сталног стручног усавршавања учитеља заузима тематика унапређивања и иновирања наставе почетног читања и писања?

Одговоре на та питања можемо потражити у непристрасним оцјенама стања, искустава и слабости у иницијалном образовању студената разредне наставе – будућих учитеља и у осврту на програме стручног усавршавања запосленог учитељског кадра. Из таквих анализа могу произаћи студиозније (научно и стручно утемељене) концепцијске и програмске промјене у унапређивању кадровских (пресудних) претпоставки за суштинско унапређивање наставе и учења почетне писмености.

2. НИВО СТРУЧНО-МЕТОДИЧКЕ (НЕ)ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА У ПРВОМ И ДРУГОМ ЦИКЛУСУ СТУДИЈА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ЗА ИЗВОЂЕЊЕ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

На стручним (приправничким) испитима, опсервацијом школске праксе и увидом у резултате повремених истраживања (у дипломским и магистарским радовима) могу се установити индикације да наставници и професори разредне наставе, уз ријетке изузетке самоуких ентузијаста, изводе наставу почетног описмењавања ученика која није заснована на специфичностима овог програмског подручја које је открила савремена методика наставе почетног читања и писања.

Исказане су оцјене да успјешније поучавају ученике почетној писмености појединци који су завршили бивше учитељске школе него они који су завршили учитељски факултет, што би значило да су бивши ученици учитељских школа потпуније практично оспособљени за те радне задатке.

Анализом студијских планова и програма са двадесет учитељских факултета (4 из Републике Српске, од којих је један приватни; 5 из Федерације БиХ, 6 из Србије, 3 из Хрватске, 1 из Црне Горе и 1 из Македоније) могу се установити сљедеће тематски релевантне чињенице:

(1) највише простора заузимају општеобразовни предмети;

(2) опште педагошко, психолошко, дидактичко, лингвистичко и теоријско образовање (као тангентно разматраној компетентности будућих учитеља у почетном описмењавању) заузима уочљив простор по броју предмета ECTS и часова;

(3) преовлађује заступљеност наставе почетног читања и писања у оквиру методике наставе матерњег језика (српског, хрватског...);

(4) само у два случаја последњих година изводи се методика наставе почетног читања и писања као посебан, обавезан једносеместрални предмет.

Треба нагласити да је опште стручно образовање (психолошко, педагошко, дидактичко, лингвистичко, књижевно-теоријско) потребно, али да **није довољно** будућим учитељима за компетентно извођење ефикасне наставе почетног читања и писања.

Установљено је да методику наставе матерњег језика готово искључиво предају наставници матерњег језика и/или књижевности који нису претходно били учитељи (или наставници разредне наставе), а немају научне радове из методике наставе почетног читања и писања. Најчешће не реципирају тематику и не уочавају њену важност у компетенцијама учитеља. Они преферирају опште садржаје, врсте читања и слично, а запостављају специфична методичка умјећа (испитивање предзнања, шчитавање, комплексну и истраживачко-иновациону, интегрисану, индивидуално планирану, инклузивну наставу у читању и писању, технике брзог читања у себи...).

Садржаја из методике наставе почетног читања и писања најчешће и нема у програмима II циклуса (master) студија разредне наставе на учитељским факултетима.

Неслагања методичара и учитеља креативно су превазиђена научно-теоријским утемељивањем истраживачко-иновационом наставом почетног читања и писања (Илић 2009: 251–256), њеном апликацијом у досад најрационалнијем и најстимулативнијем алтернативном уџбенику – *Кућа слова* (у издању издавачког предузећа „Нова школа“ из Београда). Полазницима II циклуса (master) студија разредне наставе није омогућено да упознају обиљежја и структуру те истински нове концепције наставе, нити да се оспособе за компетентно припремање и примјену инструмената за повремена испитивања постигнућа ученика у почетном и даљњем читању и писању, за израду профила сваког ученика и одјељења, за развијање, имплементацију и евалуацију прикладних индивидуалних и заједничких програма унапређивања читања и писања у првој тријади основне школе, те за креирање модела и варијанти индивидуално планиране, индивидуализоване, интерактивне, интегрисане и инклузивне наставе читања и писања. Такви програмски садржаји заступљени су, за сада, у II циклусу (master) студија разредне наставе само на једном учитељском факултету (у оквиру обавезног предмета Методичке иновације у разредној настави српског језика и књижевности) на Филозофском факултету у Бањој Луци.

2.1. Модел програма Методике наставе почетног читања и писања

Примјера ради, наводимо програм Методике наставе почетног читања и писања који се реализује у првом циклусу учитељског студија на Филозофском факултету у Бањој Луци.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Статус предмета: обавезан предмет
Година студија: IV; Семестар: VII; ECTS: 4;
Број часова: 2 + 1
а) предавања: 2;
б) вјежбе: 1;
в) методичка пракса: 1.

I. ИСХОДИ НАСТАВЕ

(1) Усвојеност кључних теоријских сазнања о конституентама методике наставе почетног читања и писања; о обиљежјима процеса читања и писања; о значају, циљу, задацима, садржајима, поставкама, концепцијама, облицима, етапама, методама и средствима наставе и учења почетног читања и писања;

(2) Стручно-методичка обученост студената за испитивање претходних знања ученика из почетног читања и писања, за планирање, припремање, извођење и вредновање наставе и учења почетног читања и писања.

(3) Могућност конципирања и реализације развојно-стимулативног, индивидуализованог, интерактивног и заједничког учења и прикладног поучавања почетног читања и писања ученика у иновативној настави.

II. САДРЖАЈ НАСТАВЕ

А) ПРЕДАВАЊА

1. Теоријско-методолошка питања методике наставе почетног читања и писања.
2. Развојни токови методике наставе почетног читања и писања.
3. Основна обиљежја процеса читања и писања.
4. Појам, значај, циљ и задаци наставе почетног читања и писања.
5. Садржај наставе почетног читања и писања.
6. Планирање и припремање наставе почетног читања и писања.
7. Педагошко-психолошке поставке, дидактички захтјеви и општа методичка питања у настави почетног читања и писања.
8. Специфичности наставних облика у почетном читању и писању.
9. Методе у настави почетног читања и писања.
10. Наставна средства у почетном читању и писању.
11. Структура наставе почетног читања и писања.
12. Испитивање претходних знања из почетног читања и писања.
13. Припремни период у настави почетног читања и писања.

14. Учење читања и писања.
15. Усавршавање читања и писања.
16. Говорни поремећаји и тешкоће у читању и писању.
17. Испитивање и унапређивање читања и писања.
18. Иновације у настави почетног читања и писања.

B) ВЈЕЖБЕ И МЕТОДИЧКА ПРАКСА

Анализа извода из савремене методичке литературе, програма, уџбеника и семинарских радова из наставе почетног читања и писања. Хоспитовање на најмање два часа наставе почетног читања и писања. Креирати најмање двије писане припреме: једну за час уобичајене и једну за час иновативне наставе почетног читања и писања. Уобличавање и усмено образложење ДНЕВНИКА ПРАКСЕ ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА који садржи:

(1) Оријентационо-временско димензионирање тематских садржаја из матерњег језика у другом разреду,
(2) Оперативни план наставе матерњег језика у коме је и почетно читање и писање,
(3) Евиденција опсервације активности на два часа наставе почетног читања и писања,
(4) Развијене и успјешно реализоване двије припреме, једна за час уобичајене и једна за час иновативне наставе почетног читања и писања и
(5) Најмање два примјењена теста предзнања ученика из почетног читања и писања.

III. НАЧИН ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Програм се реализује у оквиру интерактивно прожетих предавања, радионичких вјежби, хоспитовања, методичке праксе и консултација.

IV. ВРЕДНОВАЊЕ РАДА СТУДЕНАТА

Прати се и вреднује учешће студената у настави, хоспитовању и реализацији методичке праксе. Након верификације ДНЕВНИКА праксе из Методике наставе почетног читања и писања полаже се испит.

V. ОБАВЕЗНА ЛИТЕРАТУРА

Илић, М. (2009): *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комесграфика.

Иако се према наведеном програму иницијално образовање будућих учитеља за извођење наставе почетне писмености остварује у оквиру једносеместрално обавезног предмета структурираног у духу болоњског процеса, реално је очекивање да ће они имати дјелотворније професионалне компетенције за планирање, реализовање и вредновање ефикасне и иновативне наставе почетног читања и писања него када су тематски садржаји из ове методике у оквиру методике наставе матерњег језика. Нажалост, као што је већ истакнуто, на већини универзитета методика наставе почетног читања и писања није

засебан предмет. То је један од разлога што дипломирани учитељи нису сензибилизирани за респектовање методичких специфичности почетног описмењавања. Остале неповољне околности већ су наведене у претходним пасусима.

3. УНАПРЕЂИВАЊЕ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА У ПРОГРАМИМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

У програмима интерног и екстерног стручног усавршавања учитеља врло су ријетке теме из подручја унапређивања наставе почетног описмењавања ученика.

Ова тематика је повремено у контексту општијих комплекса, као што су планирање разредне наставе, структура програмских подручја у првој и другој тријади основне школе, рад у комбинованим одјељењима, развојне карактеристике шестогодишњака, инклузивно образовање, интегрисана настава, рационализација и индивидуализација разредне наставе, интерактивно учење, итд. Информације које полазници семинара, предавања и радионица стичу углавном су опште и подједнако се односе на све предмете и програмска подручја разредне наставе, те нису довољне у рјешавању специфичних стручно методичких питања унапређивања наставе (учења и поучавања) почетног читања и писања.

У акредитованим програмима стручног усавршавања учитеља за перманентно унапређивање и иновирање наставе (почетног) читања и писања треба јачати двије групе њихових професионалних компетенција и то:

(1) *методолошка оспособљеност* за идентификацију предзнања, постигнућа и индивидуалних разлика ученика, и

(2) *методичка обученост* за развијање и имплементацију програма и модела индивидуализованог, интерактивног и заједничког учења у настави почетног читања и писања.

Прва професионална компетенција, методолошка оспособљеност наставника разредне наставе за егзактнија испитивања читања и писања обухвата домене:

(1) утврђивање показатеља говорне развијености и предзнања ученика – познавање слова и нивоа технике и логике читања,

(2) испитивање брзине читања наглас и у себи,

(3) идентификација нивоа разумијевања и схватања прочитаног текста,

(4) утврђивање постигнућа у писању и

(5) израда профила ученика и одјељења у читању и писању.

У оквиру тих домена прве професионалне компетенције, наставници треба да (послије интерактивне едукације) буду у могућности да компетентно обављају сљедеће задатке:

1. да конструишу и примјењују тест предзнања у читању и писању (у оквиру ког су подтестови: тест говорне развијености, тест познавања слова, тест читања и тест писања);

2. да примјењују тест брзине гласног читања у себи (А, В или С форме);

3. да креирају и примјењују тест брзине читања у себи (форму за млађи и форму за старији основношколски узраст);

4. да конструишу и користе тест разумијевања прочитаног текста;

5. да креирају и примјењују тестове за утврђивање постигнућа у писању (тестови компоновања приповиједака, есеј тест, примјена објективнијих критерија вредновања писмених радова);

6. да развијају профил исподпросјечног ученика у читању и писању (које може евентуално бити и дијете са посебним потребама) и профил изнадпросјечног (евентуално даровитог) ученика, и

7. да креирају профил одјељења (у ком ће бити презентована појединачна постигнућа свих ученика и показатељи индивидуалних разлика у читању и писању).

Друга професионална компетенција, методичка обученост наставника обухвата домене:

– развијање програма индивидуализованог учења (читања и писања) појединих ученика (међу којима дјеце са препрекама у учењу и учешћу), и

– креирање модела оптимално индивидуализоване и интерактивне наставе (почетног читања и писања).

Ови домени односе се на могућности наставника да (прикладно методолошки адекватно утврђеним показатељима појединачних постигнућа приказаних у профилима ученика и профилима одјељења) креирају и стваралачки имплементирају:

а) модел програма индивидуализованог учења (читања и писања) исподпросјечног ученика (ученика са препрекама у учењу и учешћу),

б) модел програма индивидуализованог учења (читања и писања) изнадпросјечног (евентуално даровитог) ученика,

в) модел методичке структуре часа (групне обраде слова) у индивидуализованој настави,

г) модел методичке организације индивидуализоване наставе (читања и писања) по комплексном поступку,

д) модел индивидуализованог учења (читања и писања) примјеном наставних листића,

ђ) модел индивидуализованог учења (читања и писања) у настави различитих нивоа сложености (НРНС) и интерактивној настави различитих нивоа сложености (ИНРНС),

е) модел микроплана индивидуализоване (а тиме и инклузивне) наставе (читања и писања) у обрнутом дизајну и

ж) модел програма унапређивања учења (читања и писања) у одређеном одјељењу.

Такве професионалне компетенције треба диференцирати по нивоима напредовања учитеља у струци и одговарајуће цертификације. Послије завршеног првог циклуса студија, професор разредне наставе је приправник, јер је завршио иницијално образовање у четворогодишњем трајању, у склопу којег је обучен за планирање и реализацију уобичајене ефикасне наставе почетног читања и писања.

Поред продубљивања тих кључних сазнања и стваралачко-методичких умјећа, у акредитованим програмима стручног усавршавања учитеља (наставника), професора и магистара – mastera, неопходно је омогућити усвајање нових професионално-методичких компетенција у креирању иновативних модела и варијанти истраживачко-иновационе наставе почетног читања и писања (комплексне, индивидуализоване, интерактивне, инклузивне, интегрисане, микронаставе...) темељене на егзактнијим иницијалним, интермедијалним и финалним континуираним испитивањима, уз професионални успон (ментор, савјетник).

4. ПРИЈЕДЛОЗИ

1. У оквиру конципирања и структурирања иницијалног образовања и стручног усавршавања дјелотворних учитеља (професора и магистара – mastera) полазити од идентификованих кључних професионалних креативно-изведбених компетенција. Међу њима незаобилазно је мјесто њихових професионалних компетенција у респектовању методичких специфичности ефикасне наставе почетног читања и писања и методолошком оспособљеношћу за егзактније континуирано утврђивање индивидуалних потенцијала и разлика на којима би се темељила таква настава.

2. Методика наставе почетног читања и писања треба да на свим универзитетима буде обавезан једносеместрални предмет и да га реализују компетентан универзитетски наставник и сарадник.
3. Унапређивање наставе почетне писмености треба да буде тематски циклус у оквиру предмета Методичке иновације у разредној настави матерњег језика, гдје би полазници студиозније упознали истраживачко-иновациону наставу почетног читања и писања.
4. Овладавање креативно-изведбеним моделима и варијантама истраживачко-иновационе наставе почетног читања и писања (комплексном, индивидуализованом, интерактивном, инклузивном, интегрисаном...) треба омогућити у оквиру акредитованих програма стручног усавршавања учитеља, уз цертификацију и стицање звања ментор, савјетник и виши савјетник у образовању.

ЛИТЕРАТУРА

Alwin, D. (1994): *Aging, Personality and Social Change. The Stability of Individual Differences Over the Adult Life Span.* Life-Span Development and Behavior, vol. 12. D.L. Featherman, R.M. Lerner and M. Perimutter. Hillsdatle, New Jersy: Eribann.

Brown, J. (1991): *To Learn Is to Teach Is to Create the Final Exam*. College Teaching, 39 (4), 150–153.

Илић, М. (2003): „Развијање стандарда методичког образовања будућих учитеља“, у: *Зборнику радова* са Научног скупа са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“. Ужице: Учитељски факултет, стр. 399–407.

Илић, М. (2009): *Методика наставе почетног читања и писања.* Бања Лука: Комесграфика.

Илић, М. (2010): *Инклузивна настава.* Источно Сарајево: Филозофски факултет.

Наставни планови и програми учитељских факултета I и II циклуса студија у Републици Српској, Федерацији БиХ, Србији, Хрватској...

Проф. Д-р МИЛЕ ИЛЬИЧ, Философский факультет, Баня Лука

ИНИЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬИСТА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НАЧАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ И ПИСАНИЮ

Резюме

Инициальное образование и совершенствование специалиста учителя для эффективного обучения начальному чтению и писанию реализуется в большинстве университетах в рамках традиционного преподавания в высших школах Методики преподавания родного языка (сербского, хорватского, боснийского…). Такое образование обременено многочисленными программными и кадровыми слабостями и препятствиями, которые отрицательно сказываются на профессиональные компетенции студентов – будущих учителей, что в настоящей работе анализируется с конструктивно-критической точки зрения. Примеры инициального образования будущих учителей в рамках отдельного (продолжительностью в один семестр) предмета под названием Методика обучения начальному чтению и писанию являются редкими случаями.

Из указанных фактов возникает потребность в планировании более качественного совершенствования специалиста учителя, в основе которого заложены четкие ожидаемые результаты, т.е. действительные профессиональные компетенции в исследовании предварительных знаний учеников, в подготовке, реализации, форматной и суммарной эволюции исследовательского и инновационного преподавания (индивидуально планированного, интерактивного, мультимедийного, интегрированного, инклюзивного…) и обучения начальному чтению и писанию. Такому планированию постоянного совершенствования специалистов учителей в так называемом обратном дизайне, рассмотрению концепций и моделей активного и интерактивного обучения учителей к дидактическому, методическому, инновационному и педагогически эффективному преподаванию посвящена вторая, более объемная часть настоящей работы.

Ключевые слова: *инициальное образование, совершенствование специалиста учителя, профессиональные компетенции учителя, обучение начальному чтению и писанию, обратный дизайн, Методика обучения начальному чтению и писанию, исследовательское и инновационное преподавание.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::82
Прегледни чланак
стр. 283–296

Др Буба Стојановић, Учитељски факултет у Врању

УЛОГА НАСТАВНИКА У ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Апстракт: Књижевна уметност се не учи и не предаје, она се непосредно доживљава и прихвата читањем књижевно-уметничког дела, како истиче књижевни критичар Богдан Поповић. Уметнички вредно књижевно остварење је ризница тајни, чудесна творевина препуна места неодређености, темељ за властите доживљаје и креативност самог читаоца-реципијента, посебно оног најмлађег. Ипак, како наводи Манфред Науман, *дело само не може да оствари своје потенцијалне функције, већ о њиховом остваривању одлучује однос дело – читалац*, у коме најчешће посредује наставник. Какав ће однос читалац – реципијент успоставити са делом које чита, сазнаје, истражује, у великој мери зависи од наставника као трећег битног елемента дидактичког троугла. Како и колико ће уметнички свет књижевног дела које обрађује приближити својим ученицима, учинити да их оно „понесе“ и за тренутак „поведе“ у тај свет, учини их љубитељима писане речи, умногоме зависи од наставникових компетенција.

Да ли су наставници довољно дидактичко-методички оспособљени за успешну наставну интерпретацију књижевног дела, које проблеме имају у пракси, под налетом других медија, где књига губи своје место и рејтинг и шта предлажу за превазилажење тих проблема, биће тема овог рада.

Кључне речи: *књижевно дело, компетенције наставника, ученик – реципијент, наставна пракса, проблеми интерпретације.*

УВОД

Школа не сме бити сувише мирна и индиферентна према ученицима и процесу стицања знања. Савремени наставник би одабраним наставним методама и облицима рада требало да подстиче активност ученика у сазнавању уметничког света књижевног дела. Његовом креативношћу и ваљаним методичким образовањем процес разоткривања поетских вредности књижевног дела, применом различитих модела наставе, постаје проблемски, стваралачки, сатварачки јер подстиче ученике на истраживање непознатог, као и играње са елементима познатог ради успостављања нових веза и односа уз њихову свесну активност. Активна школа и креативан ученик продукт су компетентног наставника.

Компетенције наставника не би требало да представљају само листу знања и способности које треба да поседује, јер је васпитно-образовни процес који се реализује у школи веома комплексан и захтева *оперативно* знање наставника, из различитих области неопходно за успешну реализацију наставе. Дакле, реч је о скупу знања, умења и ставова, односно способности успешне примене стеченог у конкретним наставним ситуацијама.

Дете – ученик – реципијент, иако је млађе, требало би да представља за наставника данашње школе личност са свим својим специфичностима, креативним и људским потенцијалима. Равноправним учешћем у процесу сазнавања и откривања уметничког света књижевног дела постиже се већа мотивисаност ученика и обезбеђују услови за потпунију рецепцију. Увођењем игре и самосталног истраживања, живе и слободне интеракције у процесу откривања уметничког света књижевног дела између ученика и наставника, као и применом разних медија, ученици – реципијенти креативно и истраживачки приступају делу, читају, истражују, постављају питања, ослушкују, опажају, замишљају, покушавају да оживе звукове који се чују, спонтано износе своје доживљаје и судове без бојазни да ће погрешити. Компетентан наставник има ширину да и кроз наизглед игролике активности подстакне активност и придобије ученике за досезање крајњег циља.

1. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ПРЕДУСЛОВ АКТИВНОГ УЧЕНИКА И УСПЕШНЕ НАСТАВЕ

Ако је за интелектуални рад потребна позитивна емоционална клима коју ствара наставник, онда је она још потребнија за потпунију рецепцију и дубљи емоционални доживљај књижевне уметности. Слободна експресија ставова и емоција у опуштеној атмосфери, неоптерећеној исходима и постигнућима, где су на првом месту уметнички доживљаји и властити судови (Николић 1992), услов су за креативност, стваралачки рад и максимално ангажовање свих ученика. Није довољно само рећи: „Хајде да маштамо и замишљамо”, мада је и то само по себи помак, *треба створити опуштену атмосферу*, одговарајући амбијент који би подстакао код деце асоцијације, пронаћи најприкладнији пут, ученицима најближи начин доживљавања, сазнавања и усвајања уметничког света књижевног дела, што може постићи само наставник који и сам чита, прати савремену литературу и нова научна сазнања примењује у пракси.

Министарство просвете Републике Србије, у оквиру стратегије *Квалитетно образовање за све*, дало је смернице за промене у образовању. У оквиру тога значајна пажња је посвећена дефинисању наставничких компетенција, као и начинима да се оне развијају код будућих наставника. Компетенције наставника су груписане у следеће области:

- Употреба и развој професионалног знања;
- Комуникација и интеракција са ученицима, родитељима, колегама и локалном заједницом;
- Планирање, програмирање и управљање наставом и учењем;
- Посматрање и оцењивање напредовања ученика и
- Планирање и евалуација континуираног професионалног усавршавања.

Од савременог наставника очекује се да поседује професионална знања и способности које су у функцији осмишљавања и реализације различитих активности сагласно захтевима савремене наставе и захтевима сложене професионалне улоге наставника у школи данас. Опште компетенције наставника укључују развој способности критичког и самокритичког мишљења, способности анализе, синтезе и предвиђања решења проблема у наставним ситуацијама, развој комуникационих способности и способности сарадње са родитељима и ужом и широм локалном заједницом, као и овладавање поступцима и процесима истраживања. Савремени наставник треба да буде елоквентан, да лако успоставља комуникацију и интеракцију са свима у непосредном окружењу, посебно са својим ученицима. Од њега се очекују и добре планерске и организаторске способности са израженим особинама ненаметљивог лидера над другима. Развијен сензибилитет за ученика, његове потребе, интересовања и проблеме, као и вешто сналажење у конкретним наставним ситуацијама применом психолошких и педагошких сазнања за успешно решавање уочених проблема су, такође, особине компетентног наставника. И на крају, али не на последњем месту по важности, планирање и евалуација сопственог професионалног образовања и усавршавања су незаобилазне одлике наставника 21. века.

Уколико је наставник креативан и адекватно дидактичко-методички оспособљен, он чешће ствара погодне ситуације на часу у којима ће ученици слободно да казују своје утиске и мишљење о прочитаном делу, о лепотама у песми коју су чули, причи коју су прочитали, чиме се појачава мотивисаност ученика за даље читање, развија књижевни сензибилитет и љубав према овом делу уметности. Зато наставну интерпретацију треба ослобађати сувишног рационализма, уопштености и теоријске анализе. Превасходно формалистичка анализа дела ствара такве околности да наставник запоставља учениково читалачко искуство, не уважава довољно његове доживљаје дела, ставове и мишљења у вези с њим, што умањује рецепцију и слаби мотивисаност ученика за даља читања и проучавања књижевне уметности. Услед тога слаби интересовање ученика за књигу зарад неких других, наизглед привлачнијих, али не и вреднијих медија.

Компетентан и креативан наставник пружа могућност ученику да се слободно емоционално и мисаоно испољи, подстакнут доживљајем књижевног дела, афирмише основни циљ читања, удовољава његовој жељи да на часу дође до изражаја, образложи своја осећања, изнесе ставове и мишљења. Када

се ученици укључују у интерпретацију дела још пре него што она започне на часу – прикупљањем неопходних појединости о којима ће бити речи у делу, записивањем нових речи и израза – њихова вољна активност на часу је већа, а утисак снажнији. Када наставник подстиче ученике да активно учествују у тумачењу дела, а њихова оригинална гледишта и ставове у вези с делом похваљује и истиче, они се самопотврђују, стварају позитивну климу за нова читања и даља проучавања. За њих ће то бити изазов за потврђивање личних способности како пред самим собом, тако и пред другима. Зато треба стално обезбеђивати јединство емоционалног и рационалног ангажовања ученика што је један од предуслова успешног наставника који познаје све принципе савремене наставе.

2. НАСТАВНИК И ПРОБЛЕМИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Интерпретација књижевног дела је, као што смо истакли, веома комплексан и захтеван посао који од савременог наставника тражи одређена научна знања и компетенције како би ваљаним приступом како ученицима, тако и књижевном делу које обрађује – избором метода, облика рада, наставних средстава, формулацијом питања и задатака примерених могућностима ученика, адекватном мотивацијом, праћењем савремене стручне литературе – могао успешно да помогне деци у разоткривању уметничког свет дела. Истраживањем ставова учитеља о делима народне књижевности и проблемима њихове интерпретације добили смо податке који су нас навели на размишљање *Да ли су наставници/учитељи у основним школама довољно оспособљени и компетентни за успешну наставну интерпретацију сваке књижевне врсте подједнако*? [1]

У оквиру спроведеног истраживања, осим ученика III и IV разреда, било је обухваћено и 100 учитеља, тј. професора разредне наставе основних школа у Врању и околини. Настојали смо да испитани учитељи имају искуства са млађим основношколским узрастом, односно да су макар једном имали прилике да обрађују дела народне књижевности која су по плану и програму од I да IV разреда.

Упоређивањем испитиваног узорка у односу на степен образовања, као и дужину радног искуства, утврђено је да *нема статистички значајне разлике у степенима стручног образовања, као ни дужини радног искуства између испитаника супротних полова*.

[1] Истраживање је рађено у оквиру докторске тезе *Савремени приступ делима народне књижевности у млађим разредима основне школе*, која је одбрањена на Учитељском факултету у Врању марта 2010. године.

Упитник за учитеље садржао је 13 питања углавном затвореног типа. Само су четири питања захтевала да учитељи конкретно наведу проблеме које имају при обради дела народне књижевности, проблеме које примећују код својих ученика при рецепцији, предлоге за њихово превазилажење и успешније мотивисање ученика како би потпуније схватили и боље разумели дела народне књижевности.

Следи анализа појединих питања и одговора из упитника који су занимљиви за тумачење.

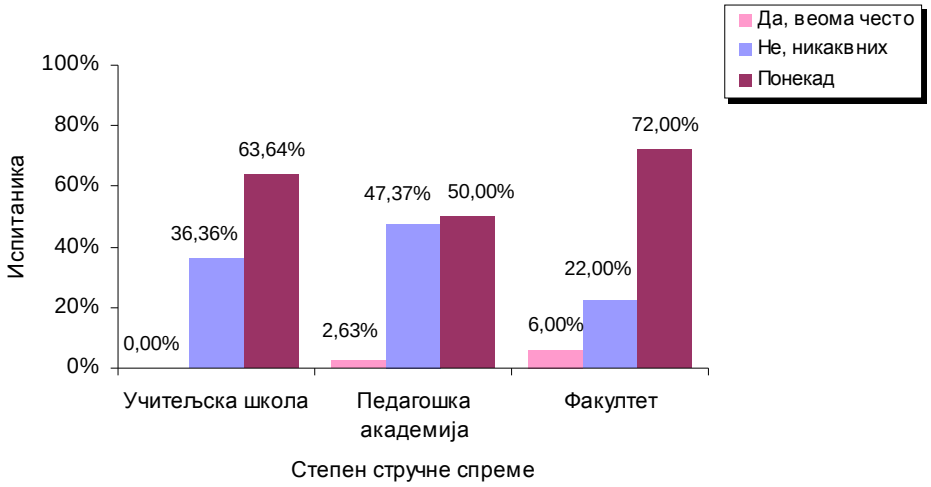
На питање: *Да ли имате проблема при интерпретацији дела народне књижевности у млађим разредима основне школе* већина испитаника (62,63%) бар понекад има проблема при интерпретацији, што представља статистички значајну већину узорка ($p<0,001$). Уз њих четири испитаника (4,04%) има веома често проблеме, а за трећину проблеми уопште не постоје (ако су били искрени).

Графикон 1. *Процентуално изражени одговори испитаника на питање: Да ли имате проблема при интерпретацији дела народне књижевности у млађим разредима основне школе?*

Из табеле контигенције 3x3 није утврђена статистички значајна разлика у датим одговорима на ово питање у односу на степен стручне спреме испитаника. Међутим, поређењем одговора понаособ *утврђено је да испитаници који су завршили педагошку академију у највећем проценту немају проблема, статистички чешће у односу на испитанике са завршеним факултетом* ($\chi^2=6,34$, $p<0,05$). На основу података могло би се рећи да највише проблема при интерпретацији дела народне књижевности имају учитељи са завршеним факултетом.

Поставља се питање зашто? Шта то недостаје настави књижевности и методици наставе српског језика и књижевности на учитељским факултетима? Претпостављамо да нашим студентима недостаје предзнање о прошлости на-

шег народа, приликама у којима се живело, догађајима о којима певају дела народне књижевности, али и више праксе у конкретној реализацији ових наставних садржаја. Требало би осавременити и иновирати наставу језика и књижевности и на нашим факултетима а не само у основној школи, учинити је оперативнијом и очигледнијом.



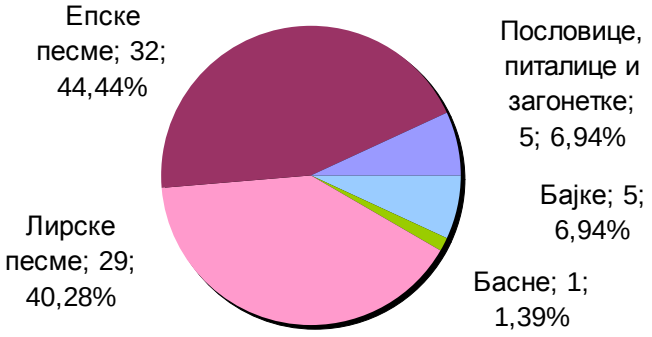
Графикон 2. *Процентуално изражена структура одговора на питање: Да ли имате проблема при интерпретацији дела народне књижевности у млађим разредима основне школе?(у односу на степен образовања)*

На основу резултата Пирсоновог χ^2 теста, из табеле контигенције 3x3 евидентно је да *постоји статистички значајна разлика у датим одговорима на ово питање у односу на дужину радног стажа* (*p<0,001*). Очигледно је **да испитаници са дужим радним стажом имају мање проблема и обрнуто.** Тако, испитаници са радним искуством преко 20 година имају статистички значајно мање проблема у односу на испитанике са радним стажом до 10 година (p<0,05). Значи, радно искуство у великој мери олакшава рад на делима народне књижевности. Учитељи се сваки следећи пут боље сналазе приликом обраде, јер су поучени неким позитивним или негативним искуством из претходне генерације. Могу да предупреде неке недостатке при интерпретацији дела са сваком следећом генерацијом. У том смислу огледни часови старијих учитеља могу да буду пример млађим колегама како би се што успешније снашли на часу обраде овог дела књижевне уметности. Тимски рад на припреми ових часова је, такође, једно од могућих решења да се проблеми превазиђу.

Табела 1. *Да ли имате проблема при интерпретацији дела народне књижевности у млађим разредима основне школе? – у односу на дужину радног стажа*

	До 10 год.		10 до 20 год.		Преко 20 год		χ^2	p
Да, веома	3	27,27%	0	0,00%	1	1,79%		
Не, нимало	1	9,09%	8	25,00%	24	42,86%	22,08	0,0002
Помало	7	63,64%	24	75,00%	31	55,36%		

На питање које су *врсте народне књижевности најчешће проблем* испитиваним наставницима приликом интерпретације, које је било отвореног типа и захтевало од испитаника да наведу конкретне проблеме, одговор је дало 72 испитаника за које претпостављамо да заиста имају озбиљне проблеме. Највише проблема при интерпретацији дела народне књижевности испитаници имају са *епским песмама* (44,4% датих одговора), а слично је и са *лирским народним песмама (*40,28%). Проблеми с њима, понаособ, статистички су учесталији у односу на проблеме са осталим врстама народне књижевности ($p<0,001$). Ово је реално очекивати, јер на овом узрасту веома је тешко приближити деци песму. Лирска песма је препуна осећања, згуснутог језика, симболике, мелодије, поетична је, а најмлађи реципијенти још увек немају довољно развијен сензибилитет, а ни предзнање за потпуније разумевање њеног поетског света. Слично је и са епском песмом, која захтева одређена знања из других предмета, а која се тичу наше прошлости како би је разумели.



Графикон 3. *Процентуално изражено учешће врста народне књижевности са којима су најчешћи проблеми приликом интерпретације*

Из табеле контигенције 5x2 није утврђена статистички значајна разлика у датим одговорима на ово питање у односу на пол. Међутим, треба запазити да су *за интерпретацију учитељицама најтеже епске, а учитељима лирске песме*, али без статистички значајних разлика.

Учитељи са завршеном учитељском школом најчешће имају проблема са интерпретацијом лирских, а они који су завршили педагошку академију или факултет нешто више проблема имају са интерпретацијом епских народних песама. Међутим, нема статистичких значајних разлика. Ни по питању дужине радног искуства испитаници се нису статистички значајно разликовали по заступљености одговора.

У оквиру трећег питања требало је навести *најчешће проблеме које учитељи имају при интерпретацији дела народне књижевности.* Од укупног броја испитаника, 43 је описало најчешће проблеме на које наилазе при интерпретацији народне књижевности, с тим да су могли да специфицирају више проблема. Највише испитаника, њих 23, као главни проблем навели су *велики број архаизама* које ученици не разумеју (што су и сами ученици наводили као проблем). У односу на број испитаника који су описали најчешће проблеме, овај проблем је статистички чешћи од следећа два за које се определило девет, односно осам испитаника (*немогућност обезбеђивања аудио-визуелног доживљаја дела због недостатка наставних средстава* и *недовољно познавање прилика из прошлости*) ($p<0,01$), као и у односу на све остале проблеме који су мање учестали ($p<0,001$).

Табела 2. *Најчешћи проблеми на које наставници наилазе при интерпретацији дела народне књижевности*

Проблем	Испитаника
Доста **архаизама** што доводи до неразумевања	23
Немогућност обезбеђења **аудио-визуелног доживљаја дела**	9
Недовољно познавање **прилика из прошлости**	8
Велика временска дистанца са које деца доживљавају дела	4
Немогућност схватања осећања, на овом узрасту, која су опевана у песмама	4
Немогућност разумевања епског десетерца	3
Недовољна методичка литература за учитеље	3
Непримерена дужина песама узрасту ученика	2
Недовољна развијеност читалачких навика и љубави према књизи	2

Као што се из табеле 2 може видети, најчешће примедбе и појединости које доводе до неразумевања народне књижевности на овом узрасту, тичу се или језика дела (великог броја застарелих речи и израза народног говора које деца данас не разумеју), или непримерености узрасним могућностима ученика, или пак недостатка наставних средстава и методичке литературе, која би олакшала и наставницима и ученицима интерпретацију дела.

Своје мишљење о *проблемима ученика при рецепцији дела народне књижевности* навело је 63 испитаника. Одговори на ово питање отвореног типа ради лакшег статистичког тумачења груписани су по суштинској сличности.

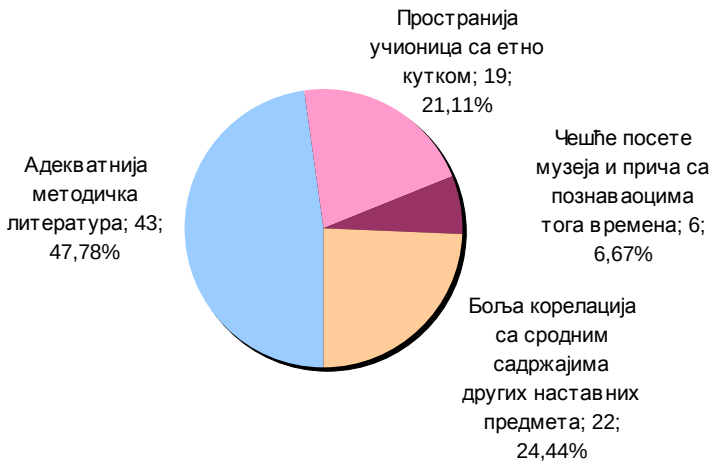
Неразумевање застарелих речи народног говора је најчешће навођени проблем, статистички чешће у односу на немогућност схватања садржине, суштине, догађаја и порука дела ($p<0,01$), као и свих осталих наведених проблема понаособ ($p<0,001$). Такође је, као значајан проблем навођено недовољно познавање прилика тога доба и велика временска дистанца.

Упоређивањем проблема које сами учитељи наводе, као и проблема које код својих ученика примећују у вези с рецепцијом овог дела књижевности, може се приметити идентичност. Једни имају проблем с тумачењем, а други са схватањем застарелих речи и израза народног говора. Проблем су им прилике из прошлости, немогућност праћења следа догађаја, недостатак аудиовизуелних наставних средстава која обезбеђују потпунији доживљај дела, непознавање обичаја и обреда, велика временска дистанца.

Ослушкујући наставну праксу, присуствујући часовима студената, укључујући се у наставу и разговарајући са учитељима у школама, претпоставили смо шта би то олакшало њихов непосредни рад на делима народне књижевности. Зато смо испитаницима понудили четири предлога за превазилажење проблема при интерпретацији дела народне књижевности:

- **методичка литература** која детаљније описује начин и приступ приликом обраде ових дела, с припремама и конкретним упутствима;
- пространија учионица са уређеним **кутком у етно-духу**, како би деца могла да визуелно доживе, ослушну и осете дух старине, истовремено да и сама учествују у његовом креирању доношењем предмета од куће;
- **чешће посете музејима и сусрети с људима који су познаваоци прилика тога доба** или
- **боља корелација –** интеграција са сродним садржајима других предмета (*Свет око нас*, *Природа и друштво*, *Музичка култура*, *Ликовно васпитање*, *Народна традиција*, *Веронаука и сл.*) како би деца из различитих углова сагледала тренутак прошлости о коме је реч.

По овом питању изјаснило се 90 (90,91%) испитаника. Највише испитаника (47,78%) се изјаснило за *адекватнију методичку литературу*, статистички знатно више ($p<0,01$) него за *бољу корелацију са сродним садржајима других предмета*, за коју се изјаснило 24,44%, *пространије учионице са етно-кутком* (21,11%) и *чешће посете музејима и сусрети с људима познаваоцима тих прилика* (6,67%) ($p<0,001$). Дакле, сами учитељи препознају да немају адекватна дидактичко-методичка знања како би успешно премостили велики временски јаз између далеке прошлости и савременог ученика данашње школе. Не осећају се довољно компетентним да успешно превазиђу уочене проблеме интерпретације наставе књижевности, па највећи број њих сматра да би одговарајућом стручном литературом то решио.



Графикон 4. *Процентуално изражено мишљење учитеља о начинима за олакшавање интерпретације дела народне књижевности*

Ако погледамо добијене одговоре на једно од претходних питања, где је требало предложити начине за потпуније мотивисање ученика при обради ових дела, видећемо да су учитељи и сами предложили ова три начина као кључна за успешнију интерпретацију, само су их навели другим редоследом.

У односу на степен стручног образовања утврђено је да испитаницима са учитељском школом, а још више са завршеном педагошком академијом недостаје адекватна методичка литература, са осетно вишим процентом у односу на испитанике који су завршили факултет. Ово може да буде индикатор *недостатка новије методичке литературе у нашим школама*. Учитељи који су завршили факултет имали су прилике да спремањем испита буду у контакту с новијом литературом, коју и сад поседују и вероватно користе, док су се учитељи с педагошком академијом, а посебно са учитељском школом, удаљили, нису у могућности да прате савремену литературу, осим приручника које добијају од издавачких кућа уз уџбенике. Међутим, у њима није нарочита пажња поклоњена специфичностима сваке појединачне књижевне врсте.

Добијени подаци треба да алармирају школе како би што пре омогућиле учитељима да макар у школским, ако не и у личним библиотекама, имају стално доступну адекватну и актуелну методичку литературу која би им обезбедила боље резултате и квалитетнију наставу.

Табела 3. *Мишљење испитаника о начинима за олакшавање интерпретације дела народне књижевности – у односу на степен стручне спреме*

	Учитељска школа (n=10)		**Педагошка академија (n=33)**		**Учитељски или филолошки факултет (n=47)**		χ^2	**p**
Адекватнија методичка литература	5	50,00%	20	60,61%	18	38,30%		
Пространија учионица са етно-кутком	3	30,00%	5	15,15%	11	23,40%		
Чешће посете музеја и прича са познаваоцима тога времена	0	0,00%	1	3,03%	5	10,64%	5,93	0,4309
Боља корелација са сродним садржајима других наставних предмета	2	20,00%	7	21,21%	13	27,66%		

Иако нема статистички значајнијих разлика у мишљењима испитаника са различитом дужином радног искуства у односу на ово питање, приметно је да су се испитаници с најмање радног искуства у знатно већем проценту определили за адекватну методичку литературу, што говори да и они сматрају да не поседују довољно компетенција за успешну интерпретацију књижевне уметности, посебно народне књижевности.

ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду значај књиге, **добре књиге**, у животу младог бића и њен утицај на личност у развоју, мудрост је пронаћи адекватне начине, приступе и методе рада како што дубље проникнути у дечју психу и помоћи им да боље и потпуније открију све лепоте које књижевност као уметност речи у себи крије. Умеће наставника и образовањем стечене компетенције доприносе да се већина проблема у васпитно-образовном процесу успешно реши, дилеме отклоне, наставни садржаји презентују ученицима на најбољи могући начин. У времену брзих промена, нових научних сазнања, експанзије медија, савремени човек се мења. Мења се и начин његовог реаговања и прихватања појединих подстицаја споља. Чињеница је да унутрашња мотивација има предност у односу на спољашњу, али шта у времену када визуелни и аудитивни медији надиру и не дозвољавају да се развију унутрашњи мотиви, да се схвати да је *лепота тражења у самом трагању, а не у налажењу*.

Решење је у компетентном наставнику који треба код својих ученика да развија *жељу за трагањем*, глад за *уживањем у уметности лепе речи*, *књижевни сензибилитет и естетски укус*, способност да *читајући пониру*, *истражујући* разоткрију, *откривајући* усвоје оно блиставо зрно бисера сакривено на дну мора. Зато будућа истраживања наставе треба да буду усмерена на прецизнија откривања у коликом су раскораку наша наставна пракса, односно постојеће компетенције наставника у односу на жељене, или боље рећи неопходне, како би се успешно реализовали постављени циљеви и задаци наставе.

Добијени подаци могу да подстакну размишљања у правцу измене концепције наставе књижевности, али и других стручних предмета, на учитељским и филолошким факултетима с циљем повећања фонда часова намењених методичкој пракси. Тиме би студенти – будући просветни радници – били боље дидактичко-методички оспособљени да се, уз одговарајућу стручну литературу, успешније снађу у тумачењу књижевних дела.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, М. (2002): *Методички прилози књижевноуметничком делу* II, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Велек, Р., Ворен, О. (1965): *Теорија књижевности*, Нолит, Београд.

Гордон, Т. (1998): *Како бити успешан наставник*, Креативни центар, Београд.

Ингарден, Р. (1975): *Доживљај, уметничко дело, вредност*, Научна књига, Београд.

Јовановић, А. (1984): *Како предавати књижевност*, Београд.

Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Требјешанин, Б. (1987): „О односу унутрашње и спољашње мотивације“, *Психологија*, бр. 1–2.

http://www.speakeasy.org/

Д-р БУБА СТОЯНОВИЧ, Учительский факультет во Вране

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Резюме

Художественную литературу не изучают и не преподают, она чувствуется и принимается чтением литературного произведения, как это подчеркивает литературный критик Богдан Попович. Ценное литературное произведение является сокровищем тайн, изумительным созданием, переполненным неопределенностью, оно является фундаментом для собственных чувств и творчества самого читателя-реципиента, особенно младшего. Однако, по словам Манфреда Наумана, *само произведение не может осуществить свои потенциальные функции, об их осуществлении решение принимает отношение произведение-читатель*, в котором чаще всего посредствует преподаватель. Какое отношение создает читатель-реципиент с произведением, которое он читает, осознает, исследует, в большой степени зависит от преподавателя, как третьего важного дидактического треугольника. Как и насколько художественный мир обрабатываемого литературного произведения он приблизит к своим ученикам, поможет, чтобы оно их „увлекло“ и на мгновение „унесло“ в этот мир, сделает их любителями письменной речи, во многом зависит от компетентности преподавателя.

Темой настоящей работы будет достаточность дидактической и методической подготовленности преподавателя для успешной интерпретации литературного произведения, какие проблемы возникают на практике под ударом других средств массовой коммуникации, от которого книга теряет свое место и рейтинг, и что предлагается для решения этих проблем.

Ключевые слова: *литературное произведение, компетентность преподавателя, ученик-реципиент, учебная практика, проблема интерпретации.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13
Стручни чланак
стр. 297–308

Мр Даліборка Пурић, Учитељски факултет у Ужицу

УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА У ФУНКЦИЈИ ТУМАЧЕЊА ТЕКСТА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: Професионално деловање учитеља значајан је чинилац наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Изучавање књижевног дела у настави подразумева сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских, естетских нивоа. Који ће приступ учитељ применити, зависи од нивоа наставе на коме се дело обрађује, од предзнања, узрасне структуре реципијента и од специфичности природе конкретног дела. С друге стране, постоје општи захтеви и начела која се морају испоштовати на свим нивоима обраде, у изучавању било ког књижевног модела, било ког рода и било које жанровске припадности.

Остваривање тог деликатног задатка зависи од стручне, педагошко-психолошке и методичке оспособљености учитеља. Оспособљеност подразумева образовање и усавршавање. У раду се испитују могућности усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у оквиру програма стручног усавршавања запослених у образовању.

Кључне речи: *учитељ, усавршавање, програм стручног усавршавања, тумачење текста, настава књижевности у млађим разредима основне школе.*

УВОД

Професионално деловање учитеља представља значајан чинилац наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Изучавање књижевног дела у настави подразумева сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа. Методичке радње у проучавању књижевног дела представљају „оперативне елементе једног уопштеног и увек отвореног интерпретативног система, који је у примени варијабилан и свестрано прилагодљив појединим уметничким текстовима и посебним радним условима и сврхама“ (Николић 1992: 160). Од тих елемената може се сачинити мноштво радних модела и конкретних методичких поставки.

Књижевном делу у настави приступа се као сложеном и непоновљивом организму, у коме је све условљено узрочно-последичним везама, подстакну-

то животним искуством и уобличено стваралачком маштом. Који ће приступ учитељ применити, зависи од нивоа наставе на коме се дело обрађује, од предзнања, узрасног нивоа реципијента и од специфичности природе конкретног дела. С друге стране, постоје општи захтеви и начела која се морају испоштовати на свим нивоима обраде, у изучавању било ког књижевног модела, било ког рода и било које жанровске припадности.

Ефикасност наставе књижевности зависи од начина организовања процеса наставе. Такође, „ваљана наставна пракса заснива се на инвентивном поступању“ (Николић 1992: 9). Остваривање тог деликатног задатка зависи од стручне, педагошко-психолошке и методичке оспособљености учитеља. Усавршавање у свим наведеним доменима требало би да буде перманентно. Зато је потребно испитати какве су могућности усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у млађим разредима основне школе.

1. ОСОБЕНОСТИ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Јединствен свет књижевноуметничког дела и мноштво његових функција захтева од наставника опсежне и брижљиве припреме за тумачење, али и адекватан однос према настави, делу и ученику.

Методолошки и методички прилази тексту, које теоријски и практично заснива и развија савремена методика наставе књижевности не признају универзалне системе које би требало применити у интерпретацији сваког дела. То значи да нема познатих и трајно утврђених путева којима се улази у свет сваког појединачног књижевноуметничког остварења. Установљени теоријски приступи тумачењу имају за циљ доживљавање, разумевање, сазнавање, да би свест реципијента што аутентичније примила вредности књижевноуметничког дела. „У свим наставним ситуацијама, наставник ваља умесним подстицајима да поступно и поуздано оспособљава ученике да запажају битне стваралачке поступке и значајне појединости у уметничком тексту, да маштом актуелизују битне сцене, описе, догађаје, да схватају и тумаче значење уметничких слика и исказа, да уочавају структурне односе у делу, истражују уметничке поступке и истичу уметничке поруке“ (Андрић 1998: 17). Остваривање наведених, практичних циљева основни је предуслов за постизање пуних образовних и васпитних домета наставе књижевности.

Без обзира на опсег разматрања специфичности теорије и праксе тумачења књижевног текста, наставно тумачење књижевности у млађим разредима основне школе и даље је отворен и актуелан проблем. Основни разлози за то су одлике књижевних дела намењених ученику млађег школског узраста и узрасне особености ученика.

Издвајамо важније од одлика књижевности за децу намењене ученицима млађег школског узраста: (а) лексичка и синтаксичка једноставност језика, (б) примереност текста могућностима рецепције детета од 7 до 12 година, (в) присуство дидактичких и формализованих елемената. Ако се при заснивању полазишта за тумачење, као носећи интеграциони чиниоци издвоје тематскомотивски слој, језичко-стилска анализа, анализа ликова, на коју се наслања разматрање идејног слоја текста, наћи ћемо се пред сложеним изазовом који се највише односи на узраст с којим се текст интерпретира. Према Вуковићу (1989), књижевност за децу се својом тематиком, стилизацијом мисли и осећања, језичким изразом и општим тоном разликује од књижевности, условно називане књижевношћу за одрасле. Чини се да је ту разлику најпотпуније направити по психолошком критеријуму, по коме су разлике између ове две условно одвојиве области једнаке разликама у психологији деце и одраслих људи. „То значи да је при наставном тумачењу ове књижевности неопходно сагледати шта нуди поетика текста који се тумачи, а шта тражи и дозвољава психологија деце са којом се текст тумачи. Усаглашеност међу њима упућује нас шта са децом у тексту на коме радимо треба тражити и како је најупутније то чинити“ (Илић 2010: 229).

2. УЧЕНИК МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА КАО РЕЦИПИЈЕНТ

Особеност и деликатност читања и тумачења текста у млађим разредима основне школе огледа се у узрасним могућностима ученика (перцептивним, сазнајним, емоционалним, стваралачким) да дате садржаје ваљано усвоје, као и да се сазнатим функционално служе у свим осталим животним околностима.

Књижевно дело је динамичка структура, односно систем одређених односа. Структурни елементи дела разматрају се у узајамним односима, односу према делу као целини, али и односу према читаоцу, његовом искуству и његовом начину прихватања књижевности. У теоријској мисли о књижевности читалац се захваљујући својој мисаоној и чулној способности истиче као елемент структуре самога дела. „Књижевност не чине текстови. Она је однос аутора и читатеља“ (Солар 2001: 61). Млади читалац је индивидуа деликатне менталне структуре, која разуме свет на себи својствен начин, по законима другачије логике. Ментални узраст, обим знања и искуства, мотивација, емоционално стање и рецепционо-естетичко искуство условљавају његову комуникацију са делом, тј. условљавају уочавање међусобних веза и односа структурних елемената дела, као и њихово повезивање са властитим животом и транспоновање на лични план.

Нова визија интеракције дело – читалац проистиче непосредно из иманентне снаге текста и субјективних својстава читаоца: из природе личности, њеног образовног нивоа и текућих околности које условљава окружење. Један од битних фактора окружења свакако је школа, односно настава књижевности. Књижевност се у школи не предаје и не учи, већ чита, усваја, у њој се ужива и о њој се расправља. То су путеви да настава књижевности шири ученикове духовне видике, развија његове истраживачке и стваралачке способности, критичко мишљење и уметнички укус, појачава и култивише литерарни, језички и животни сензибилитет.

Дете је – за разлику од зрелог човека – подложније књижевном утицају. Дело у њему развија и подстиче мишљење и понашање са естетским и моралним суђењем. Усвојивши и применивши механизме опонашања и поистовећивања са књижевним јунаком, дете мисаоно и емотивно свој живот и владање обликује према мерилима замишљених јунака.

Дете је сутворац дела и ауторов сарадник, „који сопственом маштом испуњава места неодређености, стваралац који поседује моћ апсорбовања и декодирања књижевних порука“ (Петровић 1991: 156). Према теорији рецепције, читалац је увек делатан, саучесник у стварању књижевног дела. С обзиром на то да се наставом васпитава млада читалачка публика, она је најпозванија да створи читаоца који, по Гетеу, изнова ствара уметничко дело, тј. оног који просуђује уживајући и ужива просуђујући. Или, како би Кроче рекао: „Књижевност за децу није никада она коју пишу писци, већ она коју деца читањем прихватају и усвајају, бирају и предодређују“ (према: Петровић 1991: 156).

Према критеријуму зрелости, ученици млађег школског узраста класификовани су у две категорије: од 4 до 8 година – доба фантастике или „наивног реализма“, а од 8 до 12 година – доба реализма. У току првог периода, прихватајући дело наивном непосредношћу, дете меша раван реалности и фикције. У делу му се допада све што је животно, што се дешава на површини, појавно и видљиво. Прати догађаје и основну сижејну линију. Теже уочава поруку и не размишља о њој, али није равнодушно према стилу и емоционалној компоненти дела.

У процесу динамичког развоја критичке свести детета, на путу од наивног ка интелектуалном типу читаоца, од 8. до 12. године долази до значајног преокрета у развоју мишљења. Реч постаје вербални израз који има вредност у погледу значења. Дете схвата у нивоу сопствене спознаје света и уметничког искуства. По Лотману, „уметничко дело свакоме открива истину по мери његове способности да је прими“. Сваки утисак има ону и онакву вредност какву му даје ум који га прима.

За ваљано наставно тумачење чак и најсложенијих књижевних садржаја, кључне су методичке радње и активности којима се посебности дела истичу и доводе у центар доживљаја и сазнања ученика. Наставно тумачење треба

да буде повод стваралачких активности ученика. „Савремена методика наставе књижевности прихвата проверену критичку методологију, која се усклађује са психоемоционалним, искуственим и рецепцијским способностима ученика“ (Николић 1992: 118).

3. УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА У ФУНКЦИЈИ ТУМАЧЕЊА ТЕКСТА У ОКВИРУ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Ефикасност наставе у највећој мери зависи од учитеља, његове стручности, компетенција, па и личности. Стручност подразумева образовање и усавршавање. Од наставе књижевности очекује се да буде актуелна, а од методике да омогући стицање функционалних знања, у складу са променама у научним областима које користи. Потребу за сталним стручним усавршавањем намећу савремени развој науке и нова научна достигнућа, с једне стране, и особености наставе књижевности у млађим разредима основне школе, као и особености ученика млађег школског узраста, с друге стране.

Желели смо да испитамо *могућности усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у оквиру програма стручног усавршавања запослених у образовању*. „Правилником о сталном стручном усавршавању“ (*Сл. гласник*, бр. 14/2004 и 56/2005) прописани су обавезни и изборни програми стручног усавршавања запослених у образовању, које одобрава Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Испитивали смо: (1) да ли постоје програми стручног усавршавања намењени учитељима, који имају за циљ усавршавање учитеља у функцији тумачења текста у настави књижевности; (2) на које проблеме тумачења се односе теме које се обрађују у оквиру тих програма стручног усавршавања учитеља; (3) какав је карактер посматраних програма стручног усавршавања учитеља (обавезни или изборни) и колико трају; (4) колико су ти програми стручног усавршавања учитеља заступљени у: (а) укупном броју одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању; (б) броју одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању у области српски језик; (в) броју одобрених програма стручног усавршавања намењених учитељима, у области српски језик.

Анализирали смо податке о програмима стручног усавршавања наведене у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2007/2008, 2008/2009. и 2009/2010. годину. (1) Резултати анализе показују да постоје програми стручног усавршавања намењени учитељима, који имају за циљ усавршавање у функцији тумачења текста у настави књижевности. Њихов број се мења од три (из 2007/2008), до шест програма (из 2009/2010).

(2) Школске 2007/2008. године одобрена су три програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста:

1. *Савремена српска књижевност за децу и нови методички приступи (методолошко-методички оквири савремене српске књижевности за децу у настави српског језика и књижевности);*
2. *Уметничко читање и активни рад на књижевном тексту;*
3. *Креативне радионице у настави српског језика и књижевности.*

Проблеми тумачења на које се односе теме наведених програма су:

– мотивисање ученика у настави књижевности;
– проблемско проучавање књижевног дела у настави;
– методички модели школске интерпретације;
– интертекстуалност у настави;
– феномен књижевног доживљаја;
– тумачење у жанровском кључу;
– рецепција књижевног текста и развој језичког стваралаштва;
– читање у настави српског језика;
– мотивација за читање;
– праћење и оцењивање ученика.

За школску 2008/2009. годину Завод за унапређивање образовања и васпитања одобрио је четири програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста:

1. *Методички приступ обради школске књижевности у млађим разредима основне школе;*
2. *Креативне радионице у настави српског језика и књижевности;*
3. *Стваралачки прилази у настави књижевности и граматике;*
4. *Развијање и вредновање компетенција читања у млађим разредима основне школе*.

Теме наведених програма односе се на следеће проблеме тумачења:

– тумачење народне и уметничке књижевности (поезија, бајка, роман), уз примену различитих облика рада;
– стваралаштво у настави књижевности; стваралачка настава књижевности;

– методички приступ модерном сензибилитету у књижевности за децу;

– компетенције и стратегије читања;

– мотивација за читање;

– праћење и оцењивање ученика.

Школске 2009/2010. године одобрено је шест програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста:

1. *Примена корелацијско-интеграцијског приступа у наставном тумачењу народне књижевности;*
2. *Уџбеници и настава српског језика и књижевности у основној школи;*
3. *Развијање и вредновање компетенција читања у млађим разредима основне школе;*
4. *Методички приступ научно-популарном тексту;*
5. *Креативне радионице у настави српског језика и књижевности;*
6. *Методички приступ обради књижевности у млађим разредима основне школе*.

Проблеми тумачења на које се односе теме наведених програма су:

– жанровско тумачење – активирање жанровских својстава дела;

– народна књижевност и савремена српска књижевност за децу – однос према националној историји;

– ауторска бајка и алегорија у настави књижевности у основној школи;

– компетенције читања са разумевањем прочитаног; развијање стратегија читања;

– методички приступ научно-популарном тексту (научна проза, публицистички текстови, легенде, мемоари, аутобиографије);

– мотивација за читање;

– праћење и оцењивање ученика;

– тумачење народне и уметничке књижевности (поезија, бајка, роман), уз примену различитих облика рада.

У *Табели 1* приказани су подаци о карактеру и трајању програма стручног усавршавања у функцији тумачења текста у настави књижевности.

Табела 1. *Карактер и трајање програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста*

Школска година	П*[1]	Карактер П*	Трајање П*
2007/2008.	009[2]	Изборни	16 сати
	011	Изборни	12 сати
	013	Изборни	24 сата
2008/2009.	002	Обавезни	15 сати
	005	Изборни	20 сати
	006	Обавезни	16 сати
	007	Обавезни	10 сати
2009/2010.	001	Обавезни	12 сати
	002	Обавезни	5 сати
	009	Обавезни	10 сати
	013	Обавезни	12 сати
	015	Обавезни	20 сати
	023	Изборни	15 сати

(3) Подаци у *Табели 1* показују да су сви програми стручног усавршавања учитеља одобрени школске 2007/2008. године били на листи изборних. Наредне школске године одобрена су четири програма: три на листи обавезних и један изборни. Школске 2009/2010. од шест одобрених програма пет је обавезних и један изборни. При том, један програм стручног усавршавања присутан је у каталозима за све три школске године које смо анализирали, а два програма из *Каталога за школску 2008/2009. годину* одобрена су и наредне школске године. То значи да је од 13 посматраних програма стручног усавршавања учитељима било на располагању 9 различитих програма. Трајање програма је различито. С обзиром на то да је учитељ дужан да у току 5 година похађа најмање 100 часова програма, и то најмање 60 часова с листе обавезних и до 40 часова с листе изборних програма, програми које смо издвојили отварају различите могућности кумулативног комбиновања остварених часова усавршавања.

[1] Програми стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста.

[2] Нумерација програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста преузета је из каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању за одређену школску годину.

Табела 2. *Заступљеност програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста*

Шк. година	Број П*	Укупан бр. одобрених програма (БОП)	Заступљеност П* у БОП	Бр. одобрених програма из српског јез. (БОПсј)	Заступљеност П* у БОПсј	Бр. прогр. из с. ј. намењених учитељима (БОПсјУ)	Заступљеност П* у БОПсјУ
2007/08	3	360	0,83%	15	20%	5	60%
2008/09	4	571	0,70%	18	22,22%	10	40%
2009/10	6	840	0,71%	25	24%	14	42,86%

(4) На основу података из *Табеле 2* закључујемо да програми стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста чине мање од 1% од укупно одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању, за све три школске године које смо анализирали. Заступљеност програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у укупном броју одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању у области српски језик износи од 20% (школска 2007/2008) до 24% (школска 2009/2010). Програми стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у броју одобрених програма стручног усавршавања намењених учитељима, у области српски језик чине од 40% (школска 2008/2009) до 60% (школска 2007/2008).

ЗАКЉУЧАК

Анализа програма стручног усавршавања запослених у образовању са аспекта усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у настави књижевности од школске 2007/2008. до школске 2009/2010. године показује:

(1) да постоје програми стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у настави књижевности;

(2) да се у оквиру наведених програма обрађују теме које се односе на: (1) читање, доживљавање, разумевање и тумачење текста у млађим разредима основне школе; (2) поједине књижевне моделе тумачења; (3) тумачење појединих жанровских категорија текста; (4) праћење и оцењивање ученика у оквиру наставе књижевности.

(3) да је карактер одобрених програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у млађим разредима основне школе и обавезни и изборни, у трајању од 5 до 24 сата. То учитељима пружа мо-

гућност да одабравши неке од ових програма испуне обавезу похађања одређеног броја сати са листе обавезних и са листе изборних;

(4) да програми стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста чине мање од 1% од укупно понуђених програма стручног усавршавања запослених у образовању, у Каталозима за све три школске године које смо анализирали. Са друге стране, заступљеност програма стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у броју одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању у области српски језик износи од 20% (школска 2007/2008) до 24% (школска 2009/2010). Такође, програми стручног усавршавања учитеља у функцији тумачења текста у броју одобрених програма стручног усавршавања намењених учитељима, у области српски језик чине од 40% (школска 2008/2009) до 60% (школска 2007/2008). Проценат заступљености посматраних програма у броју одобрених програма из српског језика намењених учитељима више говори у прилог заступљености предметног подручја књижевност у оквиру наставе књижевности, него у прилог могућности избора које се учитељима нуде.

С обзиром на сложеност и деликатност назначене проблематике, анализирани програми стручног усавршавања покривају само део проблема у оквиру тумачења текста на овом наставном нивоу. У току три посматране школске године заступљеност програма стручног усавршавања у функцији тумачења текста у укупном броју понуђених програма стручног усавршавања запослених у образовању износи мање од 1%. Подсећамо да садржај предметног подручја књижевност чини око 60% наставе књижевности у млађим разредима основне школе према наставном програму. Иако програми стручног усавршавања нису једини облик професионалног усавршавања у функцији тумачења текста, евидентна је потреба учитеља за овим начином усавршавања, а самим тим и потреба за новим програмима стручног усавршавања у овој области.

Следећи ниво истраживања требало би да буде усмерен на: (а) интересовања учитеља за програме стручног усавршавања у функцији тумачења текста; (б) разлоге опредељивања учитеља за поједине програме стручног усавршавања; (в) мишљења и ставове учитеља о доприносу похађаних програма, (г) њиховом стручном усавршавању у функцији тумачења текста у настави књижевности.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, Милка (1998): *Стваралачка настава књижевности на примеру тумачења народних лирских песама*, Београд: Креативност, 3.

Вуковић, Ново (1989): *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Никшић: НИО „Универзитетска реч“.

Илић, Павле (2010): „Књижевност за децу и разредна настава, пресудни чиниоци трајног односа према књизи, култури и стваралаштву“, *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*, тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.

Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2007/2008. годину, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.

Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2008/2009. годину, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.

Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.

Николић, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставне средства.

Петровић, Тихомир (1991): *Дете и књижевност, критика о српској књижевности за децу*, Лесковац.

Смиљковић, Стана, Миомир Милинковић (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет, Ужице: Учитељски факултет.

Solar, Milivoj (2001): *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.

М-р ДАЛИБОРКА ПУРИЧ, Учительский факультет в Ужице

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме

Профессиональная работа учителей есть значительный факт уроков литературы в младших классах начальной школы. Изучение литературного произведения на уроках подразумевает пояснение всех его тематических, идейных, эстетических уровней и уровней значения. Какой из подступов учитель будет применять зависит от уровня учёбы на которой произведение поясняется, от предзнания, возрастной структуры воспринимателя и от специфичности характера конкретного произведения.

С другой стораны, существуют и общие требования и начала которые должны соблюдатся на всех уровнях интерпретации, в изучении любого произведения, любого литературного жанра.

Выполнение этой ответственной задачи зависит от степени профессиональной подготовки учителя, педагогическо-психологической и методической подготовки учителя. Подготовка учителя подразумевает образование и совершенствование. В работе исследуются возможности совершенствования для интерпретации текста в рамках программы совершенствования учителей.

Ключевые слова: *учитель, совершенствование, программа профессионального совершенствования, интерпретация текста, уроки литературы в младших классах начальной школы.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 373.23
Стручни чланак
стр. 309–322

Мр Милка Николић, Учитељски факултет у Ужицу

УПОТРЕБА СЛИКОВНИЦА ЗА РАЗВОЈ ТАКТИЛНОГ ОПАЖАЊА И РАЗВОЈ ГОВОРА КОД ДЕЦЕ НАЈМЛАЂЕГ УЗРАСТА
(методички и дидактички аспект)

Апстракт: У раду се разматра употреба „тактилних“ сликовница као својеврсног дидактичког средства у раду на развоју говора код предшколске деце најмлађег узраста. Предмет анализе јесте тип сликовница код којих су у оквиру слика издвојени делови другачије текстуре у односу на преосталу површину, при чему је текстура усклађена с особином појма коме припада (нпр. на слици *овце* налази се издвојена површина од *вуне*). Кроз интерактивну игру с васпитачем дете упознаје особину одређеног појма и чулом вида и чулом додира. Текст који прати слике омогућава васпитачу да осмисли разноврсне садржаје који би имали сазнајну, естетску и практичну вредност.

Кључне речи: *развој говора*, *развој тактилног опажања*, *сликовнице*, *васпитач*, *деца најмлађег узраста*, *методички и дидактички аспект*.

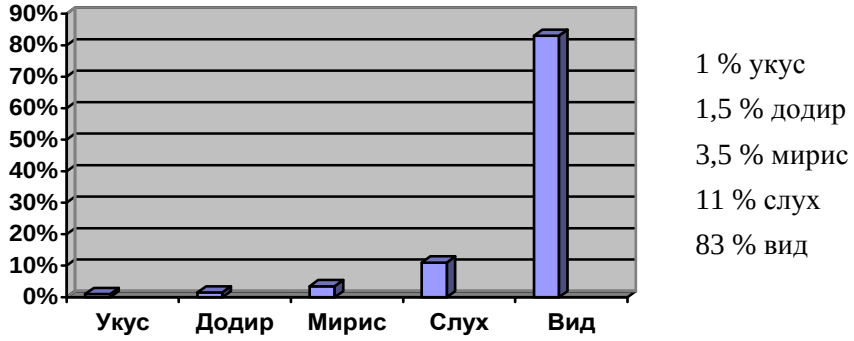
УВОД

Дете упознаје свет садејством опажања и језика. Опажање се заснива не само на непосредној чулној перцепцији, него и на укупном претходном искуству. Језик помаже да дете боље организује своје искуство, „које се тек везивањем за конкретне речи, обележене конкретном ситуацијом испуњава значењем и налази своје место у почетној изградњи менталног језика, а затим и говора деце“ (Костић – Владисављевић 1995: 109).

Као што је познато из психологије, дуг пут до развоја симболичког система дете започиње сензомоторном активношћу (Крстић 1996: 22). У том смислу, још од најмлађег предшколског узраста у васпитно-образовном раду посебну пажњу треба посветити развоју опажања и развоју говора, а посебно њиховој корелацији.

1. О опажању. – „Опажање је сложена психичка функција која оспособљава организам да уз помоћ чулних органа прима, прерађује и организује чулне утиске и стиче сазнања о стањима и променама у својој околини“ (Каменов 1991: 9). Постоје различите врсте чулне перцепције којима човек упознаје свет око себе – визуелна, аудитивна, тактилна, густативна, олфактивна.

Подаци о учешћу појединих чула у укупном сазнању информација о стварности – могу се приказати графички:



Прилог: *Проценат учешћа појединих чула у укупном сазнању стварности*

2. О тактилном опажању. – „Осети додира јављају се кад су неком механичком драži надражени органи за додир, тзв. *тачке за додир* које се налазе било на површини коже било у кожним дубљим слојевима“ (Рот 1990: 79). Чулни органи за додир распоређени су у кожи различитом густином – најгушће су распоређени на врховима прстију, врху језика и уснама.

Тактилна осетљивост, тј. „осетљивост површине тела на додир и притисак“, јавља се „већ код новорођенчади и релативно високо је развијена“, а постоји мишљење „да је то најранији облик осетљивости, како у филогенези тако и у онтогенези“ (Каменов 1991: 37). „Чуло додира има већи значај у животу малог детета него одраслог човека, што је већ довољан разлог да му се посвети посебна пажња“ (Каменов 1991: 37).

3. О односу тактилне и визуелне перцепције. – Дете на узрасту од 2. до 4. године упознаје облик предмета захваљујући садејству чула додира и чула вида.

Е. Каменов наводи следеће податке о односу тактилне и визуелне перцепције за упознавање облика предмета на предшколском узрасту (Каменов 1991: 37):

(а) на предшколском узрасту тактилна перцепција облика јесте у предности над визуелном;

(б) на млађем предшколском узрасту тактилна перцепција не мора бити допуњена визуелном, али је визуелној перцепцији неопходна помоћ тактилне;

(г) додиривање приликом визуелног опажања одређеног облика – значајно је за апстраховање и издвајање облика онда када га треба репродуковати;

(д) приликом формирања визуелног лика одређеног облика – покрети руке која га додирује значајни су за организацију континуираног праћења погледом контура предмета.

4. О активностима за развој опажања. – У развоју опажања важно је развијати свако чуло посебно, али исто тако значајно је и усавршавање координације рада више чула истовремено. При извођењу активности за развој опажања потребно је успоставити корелацију с развојем говора.

Сликовнице јесу радно-игровна средства која омогућавају да се задовоље претходно наведени захтеви. Очекујемо да се активностима за развој опажања могу постићи бољи резултати уколико њихови садржаји имају „људски смисао“, тј. уколико превазилазе непосредно активирање чула путем вежби с предметима. [1]

5. О сликовницама. – Сликовнице „прво служе за моторичке активности, затим перцептивне, да би на крају, у облику књиге постале подстицај за интелектуалне – игре духа, маште, стваралаштва“ (Дотлић – Каменов 1996: 317). Оне детету показују делове света који га окружује, тумаче тај свет, а то чине једноставно, јасно, поетично и са потребном дозом хумора, који је значајан чинилац дечјег доживљаја стварности.

Потребно је да сликовнице испуњавају одговарајуће техничке, педагошке и естетске захтеве: (а) да су корице и листови начињени од чврстог материјала и прилагођени несавршеним покретима дечје шаке; (б) да су илустрације јасне и препознатљиве, да нису ни превише једноставне ни фотографски реалистичне; (в) да је текст који прати слике примерен узрасту, одговарајућег обима, допадљив.

Повод за овај рад представља појава нових типова сликовница, произашлих из тежње издавача да, пратећи савремене токове у раду на развоју деце предшколског узраста, понуде деци необичну играчку и књигу, а васпитачима вишеструко функционално дидактичко средство. У том смислу, постоји потреба да се нови типови сликовница лингвистички и педагошки испитају.

[1] Преиспитујући Пијажеову теорију интелектуалног развоја, М. Доналдсон је дошла до закључка да типичне интелектуалне грешке које чине деца могу проистицати из тога што постављена проблемска ситуација нема *људски смисао* (Доналдсон 1997).

ПРЕДМЕТ

У овом раду разматрају се тзв. **тактилне сликовнице** као радно-игровно средство за развој тактилног опажања и развој говора. Првенствено се испитују могућности употребе тактилних сликовница у активностима које се реализују с најмлађом узрасном групом у вртићу (деца узраста од шест месеци до три године).

Реч је о типу сликовница код којих у оквиру слика постоје издвојени делови другачије текстуре у односу на преосталу површину, а израђени су од платна, вуне, крзна, гуме, или је сам папир на известан начин (технички) учињен храпавим, глатким, „пругастим“ и сл. Издвојене текстуре усклађене су с одређеном особином појма коме припадају: на слици *овце* налази се површина од *вуне*, на слици *мачке* издвојена је *мекана* текстура и сл. Тиме је омогућено да дете упозна особину одређеног појма не смо путем чула вида, него и путем чула додира, а затим и да именује ту особину.

ПРИСТУП

Наша анализа тактилних сликовница врши се са методичког и дидактичког аспекта, уз ослањање на достигнућа психолингвистике и психологије. Психолингвистика је понудила више модела стицања језика, од којих сваки узима у обзир поједине аспекте језичког развоја.[2]

1. Психолингвистички теоријски оквир. – Како указује савремена психолингвистика, усвајање језика „заснива [се] на урођеном програмирању, на когнитивном развитку и на руковођењу од стране родитеља и васпитача уз прилагођавање физиолошким могућностима сваког појединачног детета“ (Васић 1994: 85). При том, „од родитеља и васпитача очекује [се] да олакшају усвајање језика а не да воде“ (Васић 1994: 85).

1.1. Психолози сматрају да најпогоднији период за развој говора код детета јесте период од 1,5 до 2 године (Дјаченко – Лаврентјева 1998: 137). Избором одговарајућих садржаја и методичких поступака у раду на развоју говора, васпитач може помоћи формирању првих синтаксичких структура у дечјем говору.[3]

[2] За лингвисте најзначајнији модели стицања језика појављују се након појаве генеративне граматике Наома Чомског, о чему су подаци доступни у лингвистичкој литератури (*Modeli u sintaksi dečjeg govora*, 1974; *Razvoj govora kod deteta*, 1981).

[3] Проучаваоци дечјег говора претпостављају „да је дете у стању да још раније савлада говорни развој када би му се потпомагало у проговарању као што му се потпомаже у проходавању“ (Костић – Владисављевић 1995: 103).

Генеза првих дечјих речи и реченица „представља један јединствен еволутивни процес у којем силабизација значи почетну фазу, а појава двочлане реченице завршну фазу“ (Влаховић 1965: 214). Наиме, након периода изговарања првих слогова, у говору детета јављају се тзв. *глобални изрази*. На узрасту од 1,5 године, уклапањем глобалних израза у структуру реченице настају речи које врше одређене синтаксичке функције (прво субјекат и објекат, а касније и предикат).

1.2. Код детета на узрасту од 1,5 до 2,5 године формирају се основне граматичке категорије (падеж, граматички род, граматички број, лице, глаголско време, глаголски начин). До краја 3. године оне се „потпуно стабилизују у језичкој свести детета и оспособљавају га за укључивање у ширу средину, а тиме и у васпитно-образовни процес предшколског узраста“ (Микеш – Влаховић 1966: 207–208).

1.3. У складу са свим наведеним поставкама, у овом раду се анализира колико употреба тактилних сликовница може помоћи детету у најмлађег узраста у усвајању језичког система. Разматра се колико васпитач помоћу овог радно-игровног средства може олакшати детету дискриминацију језичких јединица на различитим хијерархијским нивоима (фонема, морфема, синтаксема), као и овладавање граматичким правилима (морфолошким, синтаксичким).

2. Методички теоријски оквир. – У васпитно-образовном раду с предшколском децом значајно место заузима унапређивање развоја чулне перцепције и дискриминације.[4] Посебна пажња посвећује се методици развоја чула.

2.1. Поступци који се васпитачима препоручују за рад на перцептивном развоју деце млађе васпитне групе примерени су узрасту: (а) потребно је да ови поступци буду што спонтанији и ближи игри; (б) особине предмета које су намењене дечјем опажању „треба да буду наглашене како би биле уочљиве, пробране (у вези с појмовима које желимо да формирамо) и везане за предмете који код деце изазивају интерес“; (б) предметима деца „треба да рукују на најразноврсније начине, користећи при том сва чула, упознајући њихове особине кроз практичну употребу, поредећи их и варирајући“ (Каменов 1991: 46).

2.2. Уз перцептивне активности треба планирати поступке у којима ће чулни утисци постати материјал за интелектуалне операције и симболичку прераду искуства (Каменов 1991: 51).[5] На тај начин, може се успо-

[4] Деца која у контакту с околином нису била подстицана да користе своја чула, могу заостајати у различитим областима развоја (Каменов 2006: 16).

[5] Опажање чини основу сазнајних процеса, а „сложенији облици сазнања могући су захваљујући томе што нам опажање даје материјал за процесе учења и мишљења“ (Рот 1990: 66).

ставити веза са активностима за развој говора. У складу с наведеним препорукама треба разматрати примену тактилних сликовница, особито са аспекта корелације рада на развоју опажања (и тактилног и визуелног) и рада на развоју говора.[6]

2.3. Уз слике у тактилним сликовницама дат је текст који служи васпитачима као путоказ за разговор и игру с дететом. Методичари су указали да текст функционише као интегративни елеменат у активностима васпитача и да се преко „методолошких улога текста у васпитно-образовном раду“ реализује „методичко повезивање и обједињавање различитих предметних подручја“ (Маричић – Пурић 2008: 205–206). При том, потребно је да методички поступци при употреби текста буду примерени, не само дидактичким и педагошким захтевима, него и развојном нивоу детета. [7]

ЦИЉ

Испитивање сликовница за развој опажања и развој говора има циљ да провери сазнајне, васпитне и практичне могућности њихове употребе у активностима које се остварују у раду с најмлађом узрасном групом у вртићу. У најширем смислу, циљ је да се допринесе да се рад васпитача са најмлађом васпитном групом не сведе само на негу деце и физичку бригу о њима, јер – као што напомиње Р. Матић – сликовница је „важно средство у борби против обичног чувања деце у јаслицама и вртићима“ (Матић 1985: 71).[8]

Наше настојање јесте да се обезбеди што квалитетније спровођење инструкција датих у *Правилнику о општим основама предшколског програма*, посебно оних које се односе на: (а) „подстицање и богаћење дечјег говора као средства за комуникацију и стицање знања“; (б) „подстицање развоја сензомоторних и перцептивних способности, и стварање повољних услова за формирање почетних знања кроз практичне активности“ (*Правилник* 2006: 2).

[6] Методички поступци који се васпитачима препоручују за употребу сликовница у раду на развоју говора дати су у: Матић 1985: 70–73; Дотлић – Каменов 1996: 317–320.

[7] О могућностима корелације развоја говора и других подручја рада васпитача – говори се у: Ботуровић 2001: 105–216.

[8] Иако за најмлађу узрасну групу (деца од шест месеци до три године) *Правилник о општим основама предшколског програма* предвиђа не само **негу** него и **васпитање**, стиче се утисак да се у пракси већа пажња поклања васпитно-образовном раду са децом узраста од четири године до поласка у школу.

АНАЛИЗА

Наша анализа тактилних сликовница извршена је на корпусу сачињеном од едиција сликовница намењених деци најмлађег узраста, које су се на нашем тржишту појавиле у најновије време, а које су преведене са страних језика и адаптиране у српском језичком духу. Прама формалним и садржинским карактеристикама класификоване су у две групе: (1) сликовнице са тактилним сликама; (2) сликовнице са скривалицама и тактилним сликама.

Будући да предмет анализе престављају радно-игровна средства која осим сазнајне имају и естетску вредност – у анализу је потребно увести и стилистичку перспективу. Основни принципи стилистичке анализе јесу: (а) „применом одређених језичких поступака у књижевноуметничком тексту остварује се одступање од ‘минимално карактеризираног језичког облика’, тј. од општеупотребне језичке јединице“ (Николић 2009: 124); (б) „одступање од уобичајене употребе језика спроводи се применом језичких поступака којима се онеобичава ‘јединица са нултим степеном карактеризације’“ (Николић 2009: 124); (б) „тиме се постиже дезаутоматизација перцепције књижевноуметничког текста“ (Николић 2009: 124). Естетска вредност језичко-стилског поступка заснива се на његовој функцији у конкретном контексту.

1. Сликовнице с тактилним сликама. – Ове књиге намењене су деци до две године, мањег су формата, једноставне су и по садржини и по форми. Свака од ових сликовница предвиђена је за упознавање једне групе појмова (боје, возила, животиње, бројеви), као и одговарајућих речи за њихово именовање.

1.1. Садржаји су осмишљени једноставно и јасно: на једној страници налази се једна слика одређеног појама са тактилно издвојеном доминантном особином, а испод слике написана је именичка синтагма. Особина појма представљена је површином одговарајуће текстуре (храпава, мекана, пресвучена вуном, крзном и сл.). Синтагма испод слике служи да се именују и повежу појам и особина (*квргава жаба*, *перната птица*, *мекана мачка*, *вунена овца*, *крзнени зец* и сл.).

1.2. Све то омогућава да се привуче, усмери и задржи дечја пажња, да се побољша перципирање садржаја слике, да се дете мотивише за усвајање одређених појмова и одговарајућих речи. „У свом практичним искуству у току прве године живота деца се још нису суочила с тим да не само разни предмети имају различита својства, већ и да један исти предмет може имати неколико својстава. Зато су представе о предметима код деце једностране, у њима су одржане само појединачне карактеристике“ (Дјаченко – Лаврентјева 1998: 55). Дакле, концепт тактилне сликовнице усклађен је с развојним карактеристикама детета узраста до две године.

1.3. Тактилне сликовнице могу бити погодне као радно-игровно средство за рад на развоју говора с најмлађом децом јер омогућавају интерактивну игру детета и васпитача. Васпитач има важну улогу у успостављању социјалне и комуникационе интеракције с дететом на најмлађем узрасту, будући да је, како је доказано у науци, за развој симболичке функције управо значајна најранија практично-ситуациона комуникација детета и одрасле особе у току заједничких активности (Ивић 1978: 152–187).

2. Књиге са скривалицама и тактилним сликама. – Ове књиге предвиђене су за узраст до три године, формат им је већи од сликовница претходно описаног типа, а сложеније су и у садржајном и у формалном погледу. Обухватају више појмова (геометријски облици, боје, животиње, саобраћајна средства), при чему је на свакој страници дато више слика (појмова) који припадају једној категорији, а самим тим и више пратећег текста.

2.1. Садржаји страница учињени су необичним на различите начине: површинама специфичне текстуре (храпаве, мекане и сл.), мањим и већим огледалима, прорезаним површинама кроз које се виде слике са претходне стране, скривалицама. Ове сликовнице, за разлику од претходно размотрених, на једној страници имају више слика које су тематски повезане.

2.2. Текст који прати слике одликује се својеврсном динамиком, будући да се остварује у различитим синтаксичким формама: речима, синтагмама и реченицама. Издваја се више типова текста.

Тип 1. – Један тип представљају случајеви где су уз слику животиње написане само ономатопејске речи, нпр.: *Mjay*! *Mjay*! (уз слику мачке); *Гррр*! *Гррр*! (уз слику лава). Тиме се помаже детету да повеже и запамти назив животиње и начин њеног оглашавања.

Примери овога типа омогућавају вежбање артикулације. Ове вежбе погодне су за најмлађи узраст кад дете почиње да усваја изговор фонема свог матерњег језика. За старији узраст васпитач може осмислити и сложенију активност у коју ће уклопити артикулационе вежбе.

Тип 2. –У неким случајевима, издвојени су и именовани само поједини појмови, чијем уочавању и разумевању помаже одговарајућа илустрација, на пример: на слици је приказана ***дуга*** (ту је и написан реч *дуга* да подсети васпитача на дијалог с дететом), на њој се налазе имена боја (*црвена*, *жута* и др.).

Према сазнањима психолога, на узрасту од 1,5 до 2 године дете почиње да упоређује својства различитих предмета, а у 3. години дете може да препознаје и именује све боје и основне геометријске облике (круг, квадрат, троугао). Будући да су у тактилним сликовницама налазе и слике геометријских фигура које су обојене разним бојама – васпитач може осмислити активности којима се повезују појмови боја и појмови облика (*плави квадрат*, *жути круг* и сл.).

Тип 3. – У засебну групу могу се сврстати слике на којима је, уз издвајање одређене тактилне површине (храпава, глатка и сл.), наглашена одређена боја. Оба појма обједињена су синтагмом која је написана испод слике: *храпаво зелено*, *папирјасто бело*, и сл., која даје васпитачу смерницу за активности у којима дете развија и тактилну и визуелну перцепцију.

Дакле, овакви примери помажу детету да успостави координацију чула вида и чула додира. То је значајно за развој опажања на најмлађем узрасту (у 1. години живота), како би „око, пратећи руку, научило да разликује и облик, и положај предмета“ (Дјаченко – Лаврентјева 1998: 54). За нешто старију децу (3. година), језичке игре и вежбе које се могу осмислити са оваквим примерима помажу детету да запамти појединачне појмове које је усвојило и да се оспособи да се њима служи у свим могућим комбинацијама.

Тип 4. – Посебно су значајне илустрације које помажу детету да упозна параметре квантитета, нпр.: поред слике двају цветова који се разликују по „висини“ написане су речи *ниско* и *високо*.

Из психологије је познато да трогодишња деца знају за речи *велико* и *мало* (дакле, знају за појам величине), али не разликују параметре величине (висина, ширина, дужина). Зато је потребно да им се путем одговарајућих активности помогне да упознају опозиције: *висок–низак*, *узак–широк*, *кратак–дугачак*.

Тип 5. – Посебан тип јесу слике животиња уз које се даје некаква врста микродијалога између детета и животиња, међу којима издвајамо два подтипа:

(а) слике са издвојеном специфичном површином (нпр. храпава површина на слици жабе, површина од вуне на слици овце):

Здраво, жабице скакалице.
Пипни моју храпаву кожу.

(б) слике на којима се део тела животиње може померати (нпр. на слици пчеле помера се крило, на слици слона помера се сурла):

Здраво, пчелице зујалице.
Помери ми крило.

Овакви примери упућују васпитача да разговара с дететом о различитим особинама животиња, што помаже детету да схвати да један појам може имати различите особине. Осим тога, изразе типа *жабица скакалица*, *овчица блејалица*, *паткица квакалица* и сл. васпитач може применити још на два начин. Прво, за вежбање творбених (деривационих) модела, тј. творбе нових речи од већ познатих, као што је творба деминутивних именица (*овца–овчица*, *жаба–жабица*,) или творба именица од глагола (*скакати–скакалица*, *блејати–блејалица*). Друго, полазећи од примера овог типа, васпитач може реализовати активности у којима се подстиче дечје говорно стваралаштво, на чему се посебно инсистира у раду с предшколском децом.

Тип 6. – Уз неке слике дате су само именичке синтагме, нпр.: (а) с конгруентним атрибутом (*туфнасти круг*, *пругасти квадрат*); (б) с неконгруентним атрибутом (*брод на води*; *жирафа са пегама*); (в) с атрибутивом (*зека скочко*).

Овакви примери вишеструко су функционални за рад на развоју говора. С једне стране, доприносе развоју лексичког фонда, посебно богаћењу активног дечјег речника. С друге стране, подстичу развој граматичких структура, посебно морфолошке категорије падежа, као и усложњавање синтаксичких конструкција. Познато је да неки психолингвисти наглашавају важност појаве и развоја номиналне синтагме, будући да се њеном контекстуализацијом и актуализацијом формира реченица. [9]

Тип 7. – Интересантни су примери текстова који подсећају на стихове, нпр.:

Види насмејану морску звезду.
А сада види кита и његов реп. Фију!
Шта он ради ту? *Он каже – буу*!

Овакав тип текста одликује се, између осталог, изменама интонационе линије – што је посебно привлачно за најмлађе слушаоце, будући да деца током своје прве године најпре реагују на интонацију говора, а тек од друге године ће почети да прво уочавају значење речи. И песници који пишу за децу ослањају се на стилистичке моћи интонације. „Велики број песника опредељује се за употребу упитних и узвичних реченица, које су због дечје радозналости и љубопитивости, раздрaганости и разиграности, веома блиске малим читаоцима“ (Костић 2008: 137).

Тип 8. – Дечју пажњу привлаче реченице у којима се осећа својеврсни ритам, нпр.: *Споро, споро, врло споро пузи баштенски пуж*. Васпитач има више могућности да употреби овај наизглед једноставни текст.

Казивање текстова овог типа може бити праћено радњом (нпр. показивањем покрета којима се крећу поједине животиње), чиме се, како сматрају психолози, може развијати дечја пажња. Осим тога, наизменично слушање и извођење радњи помаже детету да се постепено навикне да концентрише своју пажњу на смисао прочитаног и реагује на значење речи.

Тип 9. – У посебан тип текста сврставамо стихове. Стихови су веома привлачни за дете, посебно ако га изненаде појавивши се испод скривалице, нпр. слика зеца скрива следећи текст:

[9] У том смислу, М. Микеш и С. Савић разматрају развојни процес „укључивања номиналне синтагме са одредбом у структуру реченице“, што подразумева трансформационе фазе кроз које пролази синтаксичка структура дечјег исказа (Микеш – Савић 1972).

Мали смеђи зека
из рупице вири
Брчићима мрда
и ручице шири.

Психолози су указали да игре скривања усмеравају дечју пажњу на назив предмета и подстичу дете да га само именује. Осим тога, скривалице могу допринети развоју схватања супстанцијалности спољашњег света, што ће двогодишњем детету омогућити да замишља и представља објекте који нису присутни, а виђени су пре извесног времена.[10]

Тип 10. – Неки „јунаци“ јављају се на различитим местима у сликовници, што омогућава да дете одржава контакт с њима, у чему му помажу реченице за обраћање омиљеном јунаку: *Медо, медо, покажи где ти је глава* (на једној страници уз одговарајућу слику); *Медо, медо, хајде на спавање* (на следећој страници уз исту такву слику).

То омогућава, с једне стране, да се дете заинтересује за комуникацију уопште, а с друге, да заволи ликове које је упознало у сликовници и да јој се радо враћа. Улога васпитача у томе јесте вишеструка. „Васпитач са развијеном и изграђеном говорном културом, поред тога што својим говором у сваком тренутку делује као пример и образац говорења, посредујући између књижевноуметничких текстова и деце, значајно доприноси развијању љубави према књизи и уметности речи уопште“ (Наумовић 2000: 11).

Завршни осврт. – Текстове намењене деци предшколског узраста „треба да карактерише језгровита и кратка реченица“, „без икаквих сувишних речи и непотребних додатака“ и „да детету буде јасан садржај који је њоме исказан“ – препоручују проучаваоци књижевности (Костић 2008: 137). Може се уочити да је код свих типова текста у размотреним сликовницама узета у обзир ова препорука.

Након анализе наведених типова текста, дајемо кратак осврт на изглед слика у тактилним сликовницама које су биле предмет анализе. При избору боја и распореду слика (по речима издавача анализираних сликовница) узето је у обзир „како изгледа свет у очима беба“. Ипак, може се упутити замерка да су слике пренаглашено једноставне и „геометризиране“, готово минималистичке. Међутим, то може бити повољно, јер, насупрот хиперреалистичким сликама, усмерава дете да „домисли“ слику и да је допуни на сопствени начин, што се одражава на развој маште и креативности.

[10] „Тек на крају сензомоторног периода дете схвата супстанцијалност предмета. [...] Замишљају се и представљају предмети који су виђени пре извесног времена – они за дете нису престали да постоје као што је то био случај у ранијим фазама“ (Жиропађа 1998: 143).

На крају, треба указати, и текстови и слике у анализираним сликовницама остављају укупан утисак ведрог погледа на свет, али не и искривљеног. Стварност је детету приказана истинито, али и поетично и духовито.

ЗАКЉУЧАК

Анализа тактилних сликовница са методичког и дидактичког аспекта показује да постоје различите могућности њихове употребе у активностима које се реализују с најмлађом васпитном групом у вртићу. Тактилне сликовнице које су биле предмет наше анализе имају одговарајућу сазнајну, васпитну, практичну и естетску вредност.

1. Практична вредност – извођење и усавршавање различитих активности:

(а) моторичке активности: држање предмета, покрети руке и шаке, фина моторика прстију;
(б) перцептивне активности различитих чула: чула вида, чула додира, али и чула слуха током разговора са васпитачем;
(в) координација чула вида и чула додира;
(г) дискриминација чулних перцепција за свако чула: дискриминација визуелних, тактилних и аудитивних перцепција;
(д) дискриминација језичких јединица на свим нивоима хијерархије језичког система: дискриминација гласа, речи, реченица;

2. Сазнајна вредност – усвајање појмова и развој говора:

(1) Усвајање појмова – појмови у сликовницама груписани у одређене категорије, што детету омогућава:

(а) усвајање појединих појмова (нпр. *плаво*, *црвено*, *жуто*; *круг*, *квадрат*, *троугао*)
(б) усвајање надређеног појма коме појединачни појмови припадају (нпр. *боје*, *облици*, *животиње*, *возила*);

(2) Усвајање језика – развој свих језичких структура:

(а) проширивање лексичког фонда, посебно богаћење активног речника;
(б) формирање граматичких категорија, тј. развој флексије – система промене именских и глаголских речи;
(в) творбени (деривацијски) модели, тј. грађење нових речи;
(г) различити типови синтаксичких конструкција од синтагме до реченице.

2. Васпитна вредност:

(а) жеља за сазнавањем и учењем,
(б) љубав према уметности речи и књизи уопште.

4. Естетска вредност:

(а) поетска вредност текста, ведри поглед на свет,
(б) креативност уопште, а говорно стваралаштво посебно.

За васпитача, тактилне сликовнице јесу радно-игровно средство које омогућава: (1) да се постигне корелација развоја чулних перцепција и развоја говора; (2) да се остваре одговарајући сазнајни, васпитни и практични циљеви; (3) да се остваре почеци естетског васпитања.

За дете, тактилне сликовнице јесу: (1) играчка; (2) извор сазнања о свету; (3) извор естетског доживљаја.

Укупно постигнуће у примени тактилних сликовница могло би се огледати у подстицању различитих аспеката развоја детета – моторика, опажање, пажња, мишљење, говор.

ЛИТЕРАТУРА

I. Методичка и дидактичка литература

Ботуровић, Марија (2001): *Методика развоја говора*, Виша школа за образовање васпитача, Шабац.

Дотлић, Љубица – Емил Каменов (1996): *Књижевност у дечјем вртићу*, Змајеве дечје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета, Нови Сад.

Kamenov, Emil (1991): *Igre opažanje (metodički priručnik sa zbirkom igara)*, Nova prosveta, Beograd.

Kamenov, Emil (2006): *Obrazovanje predškolske dece*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Matić, Radomir (1985): *Metodika razvoja govora*, Nova prosveta, Beograd.

Маричић, Сања – Далиборка Пурић (2008): „Поетски текст као интегративни елемент активности васпитача у развоју говора и математичких појмова“, *Зборник радова Учитељског факултета*, год. 11, бр. 10, Ужице, стр. 203–214.

Наумовић, Милорад (2000): *Методика развоја говора*, Виша школа за образовање васпитача, Пирот.

Правилник о општим основама предшколског програма (2006), Просветни гласник, Београд.

II. Психолошка и лингвистичка литература

Васић, Смиљка (1994): *Психолингвистика*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Razvoj govora kod deteta (1981), zbornik radova, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Vlahović, Plemenka (1965): „Geneza prvih reči i rečenica u dečjem govoru“, *Prilozi proučavanju jezika*, br. 1, Novi Sad, str. 205–214.

Djačenko, O. M. – T. V. Lavrentjeva (1998): *Psihički razvoj predškolske dece*, Zavod za udžbenike i nsatavna sredstva, Beograd.

Donaldson, Margaret (1997): *Um deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Жиропађа, Љубомир (1998): *Психологија*, СИЛМИР, Београд.

Ivić, Ivan (1978): *Čovek kao animal symbolicum*, Nolit, Beograd.

Kostić, Đorđe – Spasenija Vladisavljević (1995): *Govor i jezik deteta u razvoju*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Костић, Љиљана (2008): „Стилске и језичке карактеристике песама за децу предшколског узраста (на примеру читанке *Плави зец, чудни зец, једини на свету*)“, *Зборник радова Учитељског факултета*, год. 11, бр. 9, Ужице, стр. 135–152.

Крстић, Драган (1996): *Педагошка психологија*, Савремена администрација, Београд.

Mikeš, Melanija – Plemenka Vlahović (1966): „Razvoj gramatičkih kategorija u dečjem govoru“, *Prilozi proučavanju jezika*, br. 2, Novi Sad, str. 165–209.

Микеш, Меланија – Свенка Савић (1972): „Развој номиналне синтагме са одредбом у дечјем говору“, *Јужнословенски филолог*, књ. XXIX, св. 1–2, стр. 305–326.

Modeli u sintaksi dečjeg govora (1987), priredili Mirjana Jocić i Svenka Savić, Institut za lingvistriku, Novi Sad.

Николић, Милка (2009): „Поредбене синтаксичке конструкције и стилска фигура поређења (методички аспект)“, *Зборник радова Учитељског факултета*, год. 12, бр. 11, Ужице, стр. 117–132.

Рот, Никола (1990): *Општа психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

MILKA NIKOLIC, MA, Teacher-training Faculty of Uzice

THE USE OF PICTURE BOOKS IN THE TACTILE PERCEPTION AND SPEECH DEVELOPMENT OF VERY YOUNG CHILDREN (FROM THE ASPECT OF METHOD AND DIDACTICS)

Summary

The paper analysis the type of picture books in which the parts of the pictures are made of different texture. This texture corresponds to the characteristic of the item it belongs to – (for example, a picture of a sheep is partly made of wool). The child, using his sense of sight and touch, through play with his nursery teacher, comes to know a certain characteristic of the item shown in the picture. The text that follows the picture offers a possibility for the nursery teacher to make up different activities that might have cognitive, esthetic and practical values.

Key words: *speech development, tactile development, picture books, nursery teachers, young children, method, didactic aspect.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::51
Прегледни чланак
стр. 323–332

Mr. Darjo Felda, M. Sc., Senior Lecturer, University of Primorska, Faculty of Education Koper

Ms. Mara Cotič, Dr. Sc., Associate Professor, University of Primorska, Faculty of Education Koper

RENOVATION OF MATHEMATICAL DIDACTICS CURRICULUM IN THE LIGHT OF THE EUROPEAN GUIDELINES IN EDUCATION

Abstract: Through the Bologna renovation of higher education programmes we modernised all the curricula for the Primary Teacher Education study programme. Hence, we took into account the European Guidelines in Education for the curricula of Mathematical Didactics which for its instruction above all emphasise the development of pupils' mathematical literacy. The most important in mathematical literacy is the link of mathematics with the real world, i. e., the use of mathematics in different problem situations (personal, educational, social and scientific). Thus, the main objective of the Mathematical Didactics Curriculum is to give students, the future teachers of lower school Class level instruction, an adequate training and qualification in teaching of mathematical literacy.

Key words: *university study programme for lower school class instruction, curriculum, mathematical didactics, mathematical literacy, problem situations.*

INTRODUCTION

Through the Bologna renovation process of higher education programmes we modernised all the curricula for lower school class level instruction. In this context we also modernised the curriculum for the Mathematical Didactics at the University Studying Programme of Class Level Instruction. We precisely determined the learning outcomes of the subject and the competencies, the subject's contents and the expected studying results in the area of knowledge and understanding, as well as the use of reflection. Let us have a look at the enumerated components.

Subject's learning outcomes:

Student:

– to know mathematical contents and the objectives of mathematical instruction in the first three grades of primary school,

- to acquire the necessary knowledge to establish mathematical concepts and for the development of mathematical literacy in the first five grades of primary school,
- to get familiar with the basic didactic approaches to the teaching of mathematics,
- to get familiar with the studying literature and to get trained for its independent use.

General competences which can be achieved through the subject:

Student:

- establishes an adequate working environment by using a wide range of working methods and strategies which encourage mental activity,
- is capable of rational analysis of advantages and weaknesses of his pedagogical work and is able to plan his own professional development,
- encourages pupils to have conversation and to evaluate ideas with his school,
- takes the opportunity to keep a permanent professional qualification and training as well as for the innovation of his work..

Subject-specific competences, acquired through the subject:

Student:

- gives sovereign help to pupils in their formation and building of logic-mathematical thinking,
- introduces pupils into recognition and use of simple mathematical language,
- helps pupils in their formation of mathematical concepts and notions,
- develops strategies for solving simple mathematical problems as well as motivates pupils with the help of cognitive conflict to realise the problem situation and to solve the problem in reference,
- develops mathematical literacy of children,
- verifies and uses the acquired knowledge in practice.

Subject contents:

- theories of teaching and learning mathematics,
- solving problems and making researches during the mathematical instruction,
- constructivism, teaching and learning mathematics,
- mathematical literacy,
- models of holistic instruction (integration of mathematics and other contents, individualisation, differentiation, different level instruction),

- logic and sets: observation, ranging, organising, relations, simple displays, explanations,
- arithmetic: the concept of number, basic calculation operations,
- geometry: orientation in space, forms, simple transformations,
- measuring: length, volume, surface area, mass, time, money,
- data processing: statistics, probability and combinatorics.

Expected studying achievements within the scope of knowledge and understanding:

Student:

- is familiar with basic rules and specificities of mathematical teaching process,
- knows the basic methods, forms, principles, guidelines and procedures of modern teaching of mathematics,
- knows the process of formation and definition of mathematical concepts, ways and forms of making mathematical conclusions,
- is familiar with the processes of creating strategies for solving mathematical problems,
- knows the processes of developing mathematical literacy,
- is able to express himself accurately and to use mathematical language.

The anticipated studying achievements within the scope of implementation:

Student:

- selects adequate method and the form of teaching suitable to the development stage of pupils and according to the mathematical contents,
- is capable of logical-mathematical thinking and of adequate and skilful use of the processes of the formation of mathematical concepts as well as the forms of making mathematical conclusions during instruction,
- is able to develop pupils' mathematical literacy,
- combines mathematical contents with the contents of other areas.

Expected studying achievements within the scope of reflection:

Student:

- pays attention to his own way of teaching and upgrades and improves it in quality on the basis of experiences an new recognitions and findings,
- has an acquired feeling for order, persistence and systematic work.

From the above said we can immediately draw the conclusion that mathematical literacy has been explicitly emphasised. Hence, each student of class level instruction is expected to become mathematically literate and to acquire competencies

also for the development of mathematical literacy of pupils. Below we are describing shortly, what mathematical literacy really is and what literacy in general is.

LITERACY

In the paper *National strategy for the development of literacy*, literacy is defined as permanently developing capability of each individual to implement the socially agreed systems of symbols in order to receive, understand, compose and use texts for their family life, life at schools, at workplace and in the society. The acquired knowledge and skills as well as developed capabilities enable each individual to maintain a successful and creative personal growth and a responsible acting in the professional and social life. In the form of capability and social practice literacy may be acquired and developed throughout the entire life in various circumstances as well as in different areas and they are intertwined into all human activities (Bucik N. et al. 2006).

Through the development of society and by the introduction of modern technology into every day life of each individual the concept of literacy has been extended. Today we can already find the concept of „expert“ literacy, e. g., natural sciences, social sciences, musical, computer, political literacy etc. as well as the concept of mathematical literacy.

MATHEMATICAL LITERACY

Although there is no unified definition of mathematical literacy, we could assume that the concept of mathematical literacy signifies the capability of detecting, understanding and the use of mathematical arguments in every day life. The capability of adjusting the mathematical argument from a familiar situation to the unknown situation and the use of mathematical arguments in new situations is especially important.

Mathematical literacy is therefore not only a set of knowledge or skills, but the approach to solving the situation in which the capability of reasonable handling with numerical and mathematical data, which have been detected, as well as logical decisions come into effect. Here, we are dealing with mental searching for samples and not with mere following the given instructions.

A mathematically literate person has to know a certain degree of mathematics; however, literacy does not depend entirely on the knowledge of mathematics. Someone, who knows well the formal abstract mathematical concepts, but does not recognise mathematical aspects in his environment, is not mathematically literate

contrary to someone, who may be mastering elementary arithmetic and geometry and who recognises mathematical arguments around himself. Hence, who knows mathematics as a bunch of algorithms to be memorised is certainly not mathematically literate. Most important is the knowledge which enables the use of mathematical ideas in similar cases and in new situations. Mathematical literacy does not depend on the „quantity“ of mathematics one has learned, but on the fact how one can use mathematics in every day life.

Within the research PISA mathematical literacy has been mentioned, which has been verified on 15 year old school children and pupils. It has been defined as an individual's capability of recognising and understanding the role mathematics has in the world, the capability of making well established decisions and the capability of using and implementing mathematics in the ways that complement the needs of an individual's life as a constructive and thinking human. (Repež, Drobnič Vidic, Štraus 2008).

HOW TO REACH MATHEMATICAL LITERACY

Since Primary Schools are supposed to educate mathematically literate people, it is necessary to check what mathematical contents pupils should master and know how to use them in every day life in order to comply with the criteria of mathematical literacy at the end of Primary School. And because in case of mathematical literacy the point is how to use mathematical knowledge in various life situations, it is not sufficient, that pupils get mathematical literacy only through the instruction of mathematics. It is also not only the point in the simultaneous mastering of mathematical concepts and algorithms on the one hand and the use of mathematical ideas in different life situations on the other hand. If we want to have a successful literacy education, we have to involve pupils into the use of mathematical concepts and algorithms in a coordinated way in other subjects and continue with literacy also in upper grades of education.

One of the negative sides of literacy education is the instruction and learning of mathematics that we meet at schools. It is not so much a question of contents provided by the curriculum, though we should verify it as well prior to reach an agreement on the criteria of mathematical literacy. It is the way of instruction and learning which is in most cases oriented towards instruction and consequently also towards learning purely for the final test of knowledge. The basis for the mathematical literacy is to recognise and understand the role of mathematics as well as its reasonable use in every day life, which is much different from school experiences. Pupils are directed towards the learning of procedures of how to solve problems, as it was demonstrated by teachers at schools and as pupils managed to „consolidate“ it on similar problems at home. Few pupils, therefore, search for general rules which make solving of problems easier for them, since they cannot see any sense in lear-

ning procedures by heart. It is surprising what a large number of pupils prefer to decide on learning procedures by heart. Actually, they are encouraged by teachers who show them for each case haw to solve it by an exactly defined procedure, as if we placed separate values into the equation (Wagener et al. 1990).

As the researches have shown the situation practically does not improve if we inform pupils in advance to pay attention to problems, as they are supposedly difficult and that some of them even do not have a single solution (Reusser, Stebler, 1997). Even an advance warning does not reduce pupils' belief that knowledge and experiences from real life are not important for solving „mathematical“ problems. On the contrary, most pupils showed a capability of solving a problem, if it was presented to them as a „project“: in a „realistic“ exercise they „acted“ the way to the solution (DeFranco, Curcio 1997; Reusser, Stebler 1997; Wyndhamm, Säljö 1997).

We can assume that pupils do not show a mental shortage, which could be the cause for their difficulties in solving mathematical problems linked with every day life, but they simply keep to certain habitual trained rules of the game. Ordinary mathematical problems and textual exercises which we meet at mathematics continue to be quite „rigid“ (Cotič 1998).

Textual exercises as a reflection of real life situation should attract pupils to use their experiences from every day life. In reality they consider them as something unwanted where data appear in text instead of being written as „expected“ in mathematics, i. e., in the form of a calculation, equation or at least in an organised column in order to be directly inserted into a suitable formula. They do not consider text as a description of problem situation, and therefore they quite often do not read it carefully enough to understand it. Most certainly one of the reasons for it lies in the way they solve problems at schools and in their home work. While there is a consolidation exercise at schools on subtracting it is known in advance that it is going to be necessary to subtract figures which take place in the text of the problem. We therefore quickly run through the text of the problem, find figures and put down the subtracting calculation without focusing on the described problem situation and have a discussion on it. The same implies for home work: pupils do not read exercises in the way to be able to think over the described problem situation and find solution on the basis of their reflection, but they rather work out a subtracting calculation from the figures they notice in the text.

Actually, there are two reasons underneath. One is hidden in the „standard“ mathematical problems themselves, as we can find in the textbooks and exercise collections. If they are too monotonous and poor in contents pupils gradually do not experience them as a description of a problem situation, but a description of a fictitious situation where they have to copy figures or other data from, in order to form a calculation or do a certain algorithm and thus get to a solution. A trained automation is effective also at all testing and verifications of knowledge, which follow in a relatively short time after the treatment of a certain topic, to which those „typical“ pro-

blems are linked (Stern 1992). The other cause can be found in the way of teaching how to solve problems, in particular in the insufficient emphasising of the problem situation. Among teachers we can still find deeply rooted the conviction on the need for numerous stereotype exercises for pupils to learn the procedure of solving a certain type of problem. Thus, particularly during the time devoted to consolidation problems are being solved as by conveyor belt without keeping any kind of discussion or consideration on the contents of the textual exercise. Many times putting down the answers is being omitted under the pretext that it takes too much time or the calculation is simply written down or rather the beginning of the algorithm as a recipe for solving the problem with the instruction that „from now on you have nothing but calculation, which can be done by everyone by himself at home“ (Fennema, Loef 1992; Thompson 1992; Vershaffel, De Corte, Borghart 1997).

REALISTIC (AUTHENTIC) PROBLEMS

The first priority of mathematics is the connection of mathematics with the real world, i. e., the use of mathematics in different problem situations (personal, educational, social and scientific), into which the problems are incorporated. The capabiltiy of using mathematics is therefore closely linked with problem knowledge, i. e., the knowledge on how to use the existing knowledge in the new situations.

For pupils and adults mathematics with its concepts and methods is supposed to be above all a tool for understanding, demonstrating and critical interpretation of reality and for our conscious action in it. We should not pose to pupils only unreal, simplified, „abstract“ and „artificial“ problems with rigid structure, but also problems taken from pupils' real situations, the so called *realistic problems*. Besides traditional mathematical problems we should pose to pupils during the instruction of mathematics also the following types of *realistic problems*:

- realistic problems which do not have sufficient number of data to be solved;
- realistic problems which contain more data than necessary for solution;
- realistic problems with more solutions;
- realistic problems in which data are contradictory and do not have any solution.

• Realistic problems which do not have sufficient number of data to be solved

We distinguish two types of problems not having sufficient number of data to be solved. In one group the data are given implicitly. Although they are not written by number we can recognise them from the text where to search them and/or in what way we can reach them. Then we put them down explicitly. When problems are posed in this way solving can start already while identifying and searching for the data.

We pose to pupils also problems where data are missing in the „absolute“. That means that data in no way defined (not explicitly, not implicitly), therefore we cannot even look them for. In such cases we actually cannot speak of real problems, but about open problem situations, where pupils determine the logical value of the missing data by themselves, what is all in all not easy for pupils.

- Realistic problems which contain more data than necessary for solution

We are also faced every day with problems that contain too many data, as we meet with too much information almost every day, among them we are supposed to look for those we need to solve the problem.

- Realistic problems in which data are contradictory

In this type of problems we make pupils used to never to adopt data non-critically, but to analyse them precisely or verify them whether there is a logical connection among them. To realise that the problem data are contradictory means to find out that problems with such data are not solvable. And to find out where the obstacle which prevents the solution is, demands from pupils a large amount of mental effort. If pupils rarely solve those kinds of problems, we welcome the hint that they should search for contradictory data.

- Realistic problems with more solutions

Traditional mathematical instruction consists basically of problems with one solution. And if we want to teach pupils to be able to use mathematics in concrete life problems, it is urgent that we make them familiar with the problems having more solutions. Everyday problems almost never have one single solution. Sometimes there may be no solution, sometimes there my be more different solutions among which it is necessary to select, according to the given situation, the best and the most acceptable one. Thus the „best“ solution may change following the circumstances and according to the person being involved in a certain situation. Besides, this kind of problems provide to pupils the opportunity of recognising that mathematics is not a dogmatic discipline where each single situation has got a pre determined one and exact solutions.

CONCLUSION

Most certainly learning and teaching of how to use mathematics in life situations is a difficult job, and pupils as well as teachers prefer to avoid it. Pupils usually eagerly want instructions and teachers quite often please them by enumerating recipes. This ``method“ may be in short term successful, pupils reach good results at the forthcoming tests. And the majority of pupils do not develop skills which they do not really need for testing. If it is therefore enough to memorise the recipes they

do not have to take care of anything else. Unfortunately, this way they do not build their mathematical literacy.

New demands have emerged in the mathematical curriculum that we should provide teaching and learning of mathematics furnished with understanding and usefulness of mathematics in everyday life, however, we are witnessing weak opportunities of the use of quantitative skills. It seems that after the completed primary and secondary school not many pupils are able to recall and use any experiences linked with mathematical literacy (Hughes-Hallet 2003; Steen 2004). The achievements of mathematical literacy will have to be more clearly included into the teaching and learning practice. Though the ability to use mathematics in everyday life is one of the corner stones among the objectives of mathematical instruction, we have been only occasionally verifying it. Should we want to achieve the use of mathematical knowledge in school and outside it, we will have to verify not only mathematical abilities, but also the capabilities of using mathematical skills in everyday life, since this is really the essence of mathematical literacy.

Should we wish to develop the mathematical literacy of pupils during the mathematical instruction, we have to raise awareness and the sense of mathematical literacy in the future students and future teachers. And at the same time we have to teach students how to develop mathematical literacy of children. Both is important, since only by proceeding this way future students and future teachers will be successful in teaching mathematical literacy, and also wider, in teaching mathematics at all. It is for this reason that mathematical literacy occupies such an important place in the new Mathematical Curriculum of the University Studying Programme for Class Level Instruction.

REFERENCES

Bucik, N. et al. (2006): Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Nacionalna komisija za razvoj pismenosti, Ljubljana.

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

DeFranco, T. C., Curcio, F. R. (1997): A division problem with a remainder embedded across two contexts: Children’s solutions in restrictive versus real-world settings. Focus on Learning Problems in Mathematics, 19(2), 58–72.

Fennema, E., Loef, M. (1992): Teachers’ knowledge and its impact, in: Grouws, D. A. (ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning, Macmillan, New York.

Hughes-Hallett, D. (2003): The Role of Mathematics Courses in the Development of Quantitative Literacy, in: B. L. Madison, B. L., Steen, L. A. (eds.), Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges, National Council on Education and the Disciplines, Princeton.

Repež, M., Drobnič Vidic, A., Štraus, M. (2008): Izhodišča merjenja matematične pismenosti v raziskavi PISA 2006, Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut, Ljubljana.

Reusser, K., Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modelling in schools, Learning and Instruction, 7(4), 309–327.

Steen, L. (2004): Everything I needed to know about averages…I learned in college, Peer Review (summer 2004), pp. 4–8.

Stern, E. (1992): Warum werden Kapitänsaufgaben „gelöst“? Das Verstehen von Textaufgaben aus psychologischer Sicht, Der Mathematikunterricht, 28 (5), 7–29.

Thompson, A. (1992): Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research, in: Grouws, D. A. (ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning, Macmillan, New York.

Verschaffel, L., De Corte, E., Borghart, I. (1997): Pre-service teachers' conceptions and beliefs about the role of real-world knowledge in mathematical modelling of school word problems, Learning and Instruction, 4, 339–359.

Wagener, U., Patterson McPherson, M., Sewell, W., Meyer Spacks, P., Thurston, W. (1990): Pedagogy and the Disciplines, PEW Higher Education Research Programs, University of Pennsylvania.

Wyndhamn, J., Säljö, R. (1997): Word problems and mathematical reasoning: A study of children's mastery of reference and meaning in textual realities, Learning and Instruction, 7, 361–382.

DARJO FELDA, M. Sc., Primorska univerzitet, Fakultet obrazovanja, Kopar,
MARA COTIČ, **Dr. Sc.,** Primorska univerzitet, Fakultet obrazovanja, Kopar

NOVI NASTAVNI PLANOVI I PROGRAMI MATEMATIČKE DIDAKTIKE U SVETLU EVROPSKIH SMERNICA U OBRAZOVANJU

Rezime

Novi , bolonjski, nastavni planovi i programi visokog obrazovanja naveli su nas da modernizujemo sve studijske programe za obrazovanje učitelja. Uzeli smo u obzir Evropske smernice u obrazovanju i za programe Matematičke didaktike koja, u svome podučavanju iznad svega ističe razvoj matematičke pismenosti učenika. Najvažnije u matematičkoj pismenosti jeste veza matematike sa stvarnim svetom, to jest, upotreba matematike u različitim problemskim situacijama (ličnim, obrazovnim, društvenim i naučnim). Tako, glavni cilj nastavnog plana i programa Matematičke didaktike je da pruži studentima, budućim razrednim učiteljima nižih razreda , adekvatnu obuku i kvalifikacije za podučavanje matematičkoj pismenosti.

Ključne reči: *univerzitetski programi za nastavu u nižim razredima , nastavni plan i program, matematička didaktika, matematička pismenost, problemske situacije.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::51
Прегледни чланак
стр. 333–338

PaedDr. Dana Malá, PhD., Department of Pedagogical and School Psychology, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra

SENSORY PREFERENCES AND THEIR IMPACT ON SCHOOL PROSPEROUSNESS OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS IN MATHEMATICS

Abstract: In adopting some information, recognition, or just simply said while learning, a man involved the different senses. Some of them can be preferred more than other ones. If one of these senses is dominant more than the other ones, a student prefers it not only while adopting information and during their presentation but he will also prefers the ways that are closely connected to this particular learning type. The author of this paper presents research results that demonstrate a significant relationship between sensory preferences and prosperousness of pupils in primary schools in mathematics. In the context of these results, we consider it important to develop psycho diagnostic and diagnostic competences of teachers studying during their pre-gradual preparation and at the same time to offer this possibility to teachers at schools.

INTRODUCTION

All teachers know from their experience that the way how pupils learn is not uniform. Some pupils learn by heart, they memorize honestly, the others are thinking and use their past experience. Some pupils speak loudly, the others use inner voice, some take notes or use the „highlighter“, and the others do not find it necessary to use a pencil while studying. We can appoint more differences because each procedure is highly individual and it is also a procedure that is typical for his/her learning style.

LEARNING STYLE – SENSE PREFERENCES

Interpretation of the term learning style is presented in literature very unevenly. It is associated with different terms, or substituting by a completely different concept. Learning style is closely related to learning strategies. The student’s lear-

ning style affects the kind of a learning strategy that he/she applies. It is a certain plan of acquisition of knowledge, or skills. The strategy is a set of specific methods by which we approach to solving a problem or tasks, we achieve the same result and suggest procedures for controlling and handling the same information.

One of the possible definitions is the definition of learning styles based on sensory preferences. When receiving information, cognition, a person engages different senses while some may prefer more than the others. There is well-known typology which is marked by an acronym VARK, while each letter defines one learning style: visual, aural, read/write, kinesthetic (N. Fleming, 2001). If student prefers any of the listed learning styles, he/she prefers it not only while receiving information, its presentation, but also during his/her acting, he/she will prefer methods that belong to a particular learning style. It happens very often that some students find it difficult to use oral learning style that the writing one, for instance. We would like to point out that each student applies his/her own method while learning and gradually he/she establishes hi/her own way of learning that is different not only in skills, speed of learning but also in the preferred method of learning.

Here are some more characteristics of individual learning styles defined on the basis of sensory preferences, which we work with in the empirical part, by the author J. M. Reid (1998).

Visual/optical type (to see and read) – the best way while learning is to see the written text in a book or on a board, on posters or overhead projectors, etc. He/she better understands and remembers information when he/she can read it; therefore he/she often learns alone using a book. He/she does not need so much verbal explanation and he/she should make notes of what he/she hear in class which are offered by a teacher to remember information better.

Aural/acoustic type (to hear and speak) – a person learns best by listening and oral interpretation. He/she remembers information by reading aloud or lip reading, especially when learning new material. He/she benefits of listening to tapes, lectures, class discussions. The best way is to learn with others who can mediate the content and by conversations with teachers.

There are currently several hundred questionnaires measuring learning styles and learning strategies. However, not all meet the requirements and they are different quality, from the renowned to the self-diagnostic on the Internet without giving the author. The content trend is focused on general learning style when particular items detect preference of other methods without specification of a particular subject. This fact led us to the result that we have presented and interpreted only those results relating to the aural and visual preferences, because we believe that they are at the forefront of mathematics education.

SCHOOL SUCCESS

School success – failure rate compared with the concepts of success – failure is a comprehensive educational-psychological phenomenon. It is generally expressed in relation of some individual person to a certain activity, depending on how it is applied in it. We talk about the school success when „educational performance of a pupil, or his behavior, is appropriate to school requirements and teaching roles that are defined in school qualification book, for each level separately. The failure is when this performance or behavior of a student does not meet these requirements, or it does not meet his/her possibilities and abilities.“ (J. Hvozdík, 1986, p. 146). Success, in some situations, can relate with student´s school grades but on the other hand, it should not be seen as the same concept. From the educational-psychological point of view, we can consider an unprosperous student the one who is unsuccessful; it means the student who does not achieve such learning results appropriate to his/her personal capacities, either constantly or episodically. School success or failure is influenced mainly by interaction between a student and teacher which is demonstrated by an evaluation process in school conditions. Mentioned explanation is a reason of many modifications interpreted in research findings of the same field. Such specifically determined variables – a student, teacher, and environment – disable to generalize gained results and formulate recommendations.

RESEARCH METHODS AND RESEARCH SAMPLE

In order to eliminate the impact of situational variables – for the process of evaluating we have chosen the research sample according to the method Monitor 9/2005. It was available method that relevantly measures the school success with the nationwide coverage. National Pedagogical Institute in Slovakia has provided us results related to success of anonymous schools, and we have chosen the schools situated in different „poles of this success chart“. Testing tools in Monitor 9 / 2005 had a distinctive character and were aimed at testing student as an individual. For the purposes of selection, we have taken into account the average class score.

The research sample was made up as follows:

(1) group of students more successful „better“, 37 students from two classes,

(2) group of students more unsuccessful „weaker“, 48 students from three classes.

We have distributed the questionnaire *Learning Style Profile Assessment* by American authors M. Willis a V. K. Hodson (1999). The questionnaire consists of

five areas. The fourth group of the questionnaire entitled as a *determination of the method of sensory perception* is in terms of results for us very important, because it will help us to determine preferring way (style) of student learning.

RESEARCH RESULTS

In the following tables you can see that the type of learning style, according to the preferable type of perception and its relation to the learning outcome is significant.

Feature 1. *Basic parameters of a variable* ***aural preference for learning*** *and significance of differences its averages in schools with better and worse results in Monitor from the Maths.*

	Better	**Worse**	**t**	**p**
N	37	48	**-1,792**	0,038*
AM	21,62	27,08		
SD	13,44	14,29		
SE	2,21	2,06		

*p < 0.05

Feature 2. *Basic parameters of a variable* ***visual preference for*** *and significance of differences its averages in schools with better and worse results in Monitor from the Maths.*

	Better	**Worse**	**t**	**p**
N	37	48	**1,922**	0,029*
AM	33,24	26,88		
SD	14,92	15,32		
SE	2,45	2,21		

*p < 0.05

After comparing Feature 1 and Feature 2 we have come to conclusion that a type of learning style according to preferable type of perception and its relation to educational result is significant. Both relationships were significant at 5% significance level; it means that both preferences statistically significantly impact on success in mathematics, as measured by methodology Monitor. We have also found out an interesting fact that is also confirmed by the mentioned statistical significance. When examining the sensory preferences, both were confirmed as statistically significant, but each on the other way. While preferring visualization, obtained result ($t = 1.922$, $p < 05$) confirms that the need for „vision“, illustration positively influences to achieve better results in mathematics lessons. While preferring aural perception,

the results are absolutely different ($t = -1,792$; $p < ,05$) and it confirms opposite relationship on the same level of significance, it means with an increase of an aural sensory preference, success in mathematics decreases.

CONCLUSION

We have come to findings, which confirm the specifics of teaching mathematics, when „need to see“, clearly demonstrate the indispensable prerequisite of good imagination, which influences on success in school mathematics. Visualization is the most appropriate and effective one out of all sensory preferences. Visualization is a natural and very important element of mathematical thinking, which plays a major role in discovering the relationships and connections between mathematical objects, and in transport and communication in mathematics. Mentioned findings lead us to point to significance to know learning styles for pupils and at the same time it puts demands on teachers' competences and their undergraduate training in the field of diagnosing learning style and preparation of learning process with emphasis on such proven needs of the pupils.

LITERATURE

DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, B. 2008. Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO. Bratislava: IRIS, 250s. ISBN 978–80–89256–28–0

FLEMING, N. 2001. VARK a guide to learning styles. 2006–01–15 Available on: http://www.vark-learn. com/english/index. asp

HVOZDÍK, J. 1986. Základy školskej psychológie. Bratislava: SPN.

REID, J. M. 1998. Understanding Learning Styles in the Second language Classroom. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

VEREŠOVÁ, M., SARMÁNY-SCHULLER, I. Nové trendy v psychológii učenia. In: Pedagogická konferencia IV. Za vyššiu úroveň výchovy a vzdelávania a prestíž učiteľa ZŠ, Nitra: UKF, 1999, ISBN 80–8050–301-X, s. 21–26.

WILLIS, M. HODSON, V. K. 1999. Discover your child´s learning style. Children learn in unique ways – here´s the key to very child´s learning success. California: Prima publishing, ISBN 0–7615–2013–9.

PaedDr. DANA MALÁ, PhD, Pedagogická fakulta v Nitre

ZMYSLOVÉ PREFERENCIE A ICH VPLYV NA ŠKOLSKÚ ÚSPEŠNOSŤ ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V MATEMATIKE

Súhrn

Pri prijímaní informácií, poznávaní, teda celkovo pri učení človek zapája rôzne zmysly, niektoré pritom môže preferovať viac, iné menej. Ak u žiaka dominuje niektorý z preferovaných zmyslov, preferuje ho nielen pri prijímaní informácií, ich prezentácií, ale aj pri výstupe z učenia, bude uprednostňovať spôsoby, ktoré náležia jednotlivému učebnému typu. V príspevku sú prezentované výskumné zistenia, ktoré dokazujú významný vzťah medzi zmyslovými preferenciami a úspešnosťou žiakov základných škôl v školskej matematike. V kontexte uvedených výsledkov považujeme za významné rozvíjať psychodidaktické a diagnostické kompetencie učiteľov už počas ich pregraduálnej prípravy a rovnako ponúknuť túto možnosť učiteľom z praxe.

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::51
Прегледни чланак
стр. 339–356

Проф. др Дејић Мирко, Учитељски факултет у Београду

Мр Милица Ћебић, Учитељски факултет у Београду

ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ РАЗВОЈА МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Апстракт: Питање образовања васпитача за успешан рад у области формирања математичких представа код деце на предшколском нивоу сложено је и у уској је вези са низом различитих области, пре свега психолошко-педагошких и математичких. Треба имати у виду да ни један, ма колико свеобухватан курс, не може предвидети све наставне ситуације са којима ће се студенти – будући васпитачи, сретати у пракси. Из тог разлога, основни циљ методике развоја математичких појмова, поред усвајања фактографских знања, мора бити формирање стваралачког методичког мишљења код студената, као и развој њихове самосталности. Циљ нашег рада јесте да укажемо на неке аспекте теоријске и практичне обуке студената, који ће им омогућити креативан и стваралачки рад са децом. У раду указујемо на везу методике развоја почетних математичких појмова са другим наукама, одређујемо знања и вештине које студенти треба да стекну и истичемо основне проблеме са којима ће се студенти сусретати током рада у вртићима и које ће самостално (креативно и стваралачки) морати да решавају.

Кључне речи: *васпитач, математика, психологија, образовање, садржаји*.

УВОД

Уочавање просторних и временских промена, као и количинских односа, почиње на најранијем стадијум дечјег развоја. Да би се тај математички развој формирао правилно, неопходно га је системски каналисати. То подразумева широко педагошко-психолошко и математичко образовање васпитача, које се конкретизује у оквиру предмета Методика развоја почетних математичких појмова, која заузима важно место у систему педагошких наука.

Да бисмо одговорили на питање којим то знањима и умењима треба да располажу васпитачи, неопходно је сагледати главне везе методике наставе математике са другим наукама. У избору садржаја и специфичних активности са децом, методика развоја почетних математичких појмова у великој мери ве-

зана је за *математику*. Поред садржајне компоненте, која нас упућује на везу са математиком, друга важна компонента сваке методике су активности на развијању математичких појмова. За решавање многих проблема у вези са активностима (организација, услови, методе, принципи, средства итд.), методика развоја почетних математичких појмова користи резултате предшколске педагогије. Методике разних области (физичко, музичко, језик итд.) такође су у уској вези са методиком развоја математичких појмова. Само интегрисана методичка знања и њихова примена омогућавају математички развој преко контекста у којима се долази до значења. Нарочито треба нагласити везу методике развоја почетних математичких појмова с методиком наставе математике у нижим разредима основне школе. Неадекватно развијање математичких појмова на предшколском нивоу знатно се одражава на праћење и однос према математици у првом и следећим разредима. Методичка решења и приступи у формирању математичких појмова на нивоу основне школе морају бити у уској вези са начином њиховог развоја на предшколском нивоу. Како развијање математичких појмова подразумева мисаону активност деце, методика развоја математичких појмова мора да се бави психолошком и логичком страном мишљења. Ово упућује на њену повезаност са *психологијом* и *логиком*. Иако је методика развоја почетних математичких појмова релативно млада наука, не треба занемаривати историјски контекст. Рад са децом је био различит у различитим епохама и на различитом нивоу развоја математичке науке. Критички осврт на прошлост може да нам помогне у избегавању грешака, али и у узимању онога што је позитивно. Често методички поступци у формирању математичких појмова теку онако како је то било кроз историју. Поред наведених, методика своју предметност црпи и из многих других методолошких поступака и разних научних сазнања која разматрају социјалне факторе, социјалну детерминисаност личности предшколског детета, проблеме система вредности и филозофије образовања, одређене теорије учења и могућности васпитања у оквиру наставе математике, физиолошка својства узрасних група итд.

У контексту изнетих веза методике развоја математичких појмова са другим наукама, извршићемо конкретизацију образовања будућих васпитача на учитељским факултетима.

ПОТРЕБНА ЗНАЊА И ВЕШТИНЕ У ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ РАЗВОЈА МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Полазишта за развој почетних математичких појмова

У основи развоја и стицања знања, вештина, умећа и способности студената, будућих васпитача, потребних за стварање услова за развој почетних математичких појмова и интегрисање математичких садржаја у активности и

живот деце у вртићу, налазе се знања о учењу и развоју деце засноване на савременим парадигмама учења. Знања о деци помажу студентима да потпуније схвате како деца разумеју и изграђују почетне математичке појмове, да сагледају који математички појмови одговарају одређеном развојном нивоу деце предшколског узраста. У оквиру савременог гледања на садржај и функцију знања уопште, промењено је и гледање на математичко образовање деце и могућности предшколске деце за учење математике. У складу са тим сазнањима а полазећи од конкретне деце у групи, вртићу, конципирају се и циљеви математичког образовања, креирају услови, поступци и методе оних који подучавају, прилагођава се и улога одраслог/васпитача у подучавању математици, као и избору и организацији релевантних активности и извора математичких садржаја.

Особености развоја и учења предшколске деце. – Истраживања о учењу и развоју деце указују на чињеницу да предшколска деца не могу да уче по научним областима и у издвојеним предметним дисциплинама. Сазнања се интегришу и умањује се граница између области развоја. По савременим схватањима почетно математичко образовање није трансмисија готових знања од стране одраслих и не може се посматрати као издвојена научна знања која се могу усвојити у изолованим секвенцама учења математике. Учење по предметним подручјима у предшколском узрасту води изолованим вештинама и садржајима. На тај начин детету се нуде изоловане, исцепкане апстрактне математичке информације, које му отежавају смисаоност и разумевање математике а умањују и могућност примене тих знања и способности у другом контексту. Основни квалитет примене интегрисаног учења у вртићу је у сталном повезивању почетних математичких појмова са другим аспектима сазнања, што ће се најприродније остварити у животним ситуацијама у којима се дете свакодневно налази.

Дете се развија као личност у целини и не можемо вештачки издвојити један аспект развоја и сазнања. На предшколском узрасту развојни циљеви су усмерени ка развоју логичко-математичког мишљења и општих интелектуалних способности а не стицању изолованих математичких знања. Изграђене опште способности у раном детињству представљају базу за развој специфичних способности на каснијем узрасту. Пошто деца овог узраста најбоље уче када уче контекстуално и интегрисано, развој почетних математичких појмова посматраћемо у контексту општег развоја деце.

Савремена истраживања дечијег развоја се мењају у односу на ранија у томе што уз познавање и разумевање детињства као дела психичког развоја човека, као значајне факторе истичу историјски, друштвени и културни контекст тог животног доба. Проучавање детињства постаје интердисциплинарно истраживачко подручје, јер се тежи увиђању међусобних утицаја између детета, човека који се развија, и околног света који се мења. Зато је значајно студентима нагласити значај контекста дечијег вртића и могућности контекстуал-

ног учења математике у заједници са вршњацима и васпитачима у другачије структурираној средини.

Познавање специфичности интелектуалног развоја деце је неопходно полазиште за стварање услова за развој почетних математичких појмова, а нарочито разумевање специфичности и ограничења интуитивног мишљења, доминантног у раном узрасту. За дете предшколског узраста можемо рећи да решава проблеме интуитивно. Интуицију користи да би брзо дошло до претпоставке, низа идеја чију вредност треба да провери. Дете налази и тачан и погрешан одговор а да често није свесно самог процеса мишљења. Тешко му је да објасни и каже много о процесу долажења до решења. Својства интуитивног мишљења, као што су стварање претпоставки, способности стварања великог броја идеја, мноштво алтернатива и потреба њиховог проверавања указују на његову предност у учењу. Врло је значајно да дете развије поверење у своје интуитивне методе сазнавања о решавања проблема. У решавању математичких задатака зато треба подстицати дете да погађа, да наводи алтернативе, наводи што више података којих се сети... И поред вредности које интуитивно мишљење има у развоју, постоји низ ограничења која студенти треба да познају и директно истраже јер ће их то оријентисати у очекивањима и могућностима предшколске деце за учење почетне математике: везаност за очигледно, перцептивно, конкретно, практично; синкретизам; егоцентричност у мишљењу, недостатак децентрације; недостатак конзервације (константност, сталност, непроменљивост; недостатак реверзибилности (преокретљивости у мислима); тешкоће у доказивању; интериоризација (поунутривање, пребацивање на унутрашњи план) практичних радњи.

Специфичности изграђивања логичко-математичких сазнања. – Веома је важно да студенти разумеју да због другачијег мишљења предшколска деца другачије, на специфичан начин, изграђују логичко-математичка сазнања:

– Логичко-математичка сазнања деца најбоље развијају када су активна у процесу учења, када уче кроз сопствену активност и практичне акције: физичка сазнања и логичко-математичке структуре деца неће изградити гледајући и слушајући о њима, већ кроз личну практичну и мисаону активност. У процесу откривања, изграђивања и разумевања почетних математичких појмова, основни извор учења предшколско дете налази у сопственим акцијама, најпре на практичном а затим и на симболичком плану. Зато је неопходно да деца директно и непосредно изводе, практикују, „чине“ разноврсне практичне и мисаоне акције које ће допринети општем интелектуалном развоју деце, а самим тим и способностима за развој логичко-математичког мишљења. *Математика се не предаје она се изграђује кроз личну активност.* Логичко-математичке структуре се ослањају и произилазе из физичких сазнања која се стичу практичним активним истраживањем својстава предмета, њихових облика, количине и поретка предмета, величина и положаја у простору, на ситуације које

је дете стварно проживело или је призвало у машти. Дете учи боље и стиче више знања у процесу самосталне интеракције са окружењем.

– *Физичка и логичко-математичка сазнања и искуства дете развија, учи путем откривања и изумевања*: дете изграђује логичко-математичка сазнања, а не усваја их од других, тако да му треба дати могућности да се у решавању проблема ослања првенствено на своје способности. Не може нико други да открије и изуме за дете „шему“ серијације, класификације, броја, разумевање простора, издвајање геометријске форме..., оно мора само да их „изуме“ својим путевима тражења, са свим препрекама и дилемама које прате свако откриће. Највреднији аспект развоја детета је стицање личног искуства.

– *Деца ће најбоље разумети почетне математичке појмове када решавају проблеме који за њих имају лични смисао и када граде лична значења:* деца спонтано осмишљавају своје учење, уносе сопствени смисао у учење. Истраживања показују да када дете самостално остварује интеракцију са средином, активно експериментише са предметима и појавама и независно стиче искуство, уместо да асимилира туђе (чак и када је оно тачније), оно тада усваја најдубља и најсмисленија знања. Математичке задатке предшколска деца сагледавају кроз животни садржај задатка док је математичка страна потиснута у други план.

– *Деца поседују унутрашњу мотивацију да упознају свет, предмете и квантитативне односе у њему*: унутрашњи разлози зашто деца уче много су важнији покретачи процеса учења од спољашњих покретача: потреба за разрешавањем неког „несклада“, конфликтне ситуације, остварења сопствених циљева и личних „теорија“ сваког детета као покретача учења, потреба дефинисања света око себе, истраживањем, открићем, изазовом, игром... Деца сигурно имају сопствену потребу да, уз остала искуства и знања, објасне себи зашто су зграде тако направљене и поређане, зашто се смењују дан и ноћ, зашто су предмети баш таквих облика а не другачијих, чему служе различити облици, шта представљају криве линије, зашто одрасли уписују неке знаке, бележе, чему служе слова и бројеви на ТВ, у новинама, у продавници…

– *Деца успешније изграђују логичко-математичка сазнања ако су интегрисана у друге области сазнања а не дата као изолована математичка знања која она треба да усвоје*: дете предшколског узраста не може да учи у издвојеним, предметним подручјима као што су, језик, математика, музика,... Почетни математички појмови добијају смисао за дете уколико су *математички садржаји интегрисани у општије активности* у којима деца нпр. воде неки пројекат, решавају неки општији проблем, проучавају неку тему, и ако су математички садржаји у функцији решавања свакодневних животних проблема.

– *Деца ће успешније откривати и изграђивати логичко-математичка сазнања на изворима и садржајима учења који произилазе из садржаја живота предшколске установе и средине у којој деца живе, ако произилазе из жи-*

вотног контекста вртића а не из апстрактних математичких садржаја: укључивањем деце у рад и смисаоне ситуације у вртићу ствара се подстицајна атмосфера за учење почетне математике, јер ће се деца осетити компетентно и активно у њеном упознавању, развиће се њихова радозналост за увиђање тих односа у средини и разумевање значења математике у свету у коме живе.

– *Постоји велики утицај претходног искуства и знања на развој почетних математичких појмова*: студенти треба да стекну знања и развију вештине да испоштују и разумеју да свако дете има различито искуство, да претходно искуство о квантитативним односима има утицај на нова математичка знања и да треба да буде полазиште за даља учења. Искуство деце је много важнији фактор него што су одрасли свесни.

– *Свако дете је индивидуа и има свој темпо и стил логичко-математичког развоја*: свако дете је личност са сопственим искуствима, ставовима, вештинама, стиловима учења, нивоом развоја интелектуалних операција; свако дете има свој јединствен стил учења и јединствен когнитивни репертоар. Нека деца се развијају спорије, нека брже. Свако дете има своје време „вежбања“ и конструисања операција, шема – редоследа, уједињења, броја... и своје „критичко време“ јављања, *фазе транзиције*, када се одређена искуства уклапају у одређен начин мишљења, што их помера унапред. Да би подучавање имало ефеката мора се поштовати темпо развоја логичко-математичких сазнања сваког појединачног детета. Упознавање почетних математичких појмова зависи и од стила учења и когнитивног репертоара деце.

– *Физичка и логичко-математичка сазнања и искуства су разноврснија и квалитетнија уколико се изграђују кроз интеракцију са другом децом и васпитачима/одраслим особама*: у различитим ситуацијама размене око неког математичког проблема са другом децом и одраслима, заједничком решавању проблема, аргументовању и доказивању својих идеја и тврдњи, *„судару“* различитих нивоа математичких знања, сучељавању гледишта, стварају се услови за *„сазнајни конфликт“* и лично разумевање у упознавању математике.

– *Деца успешније изграђују логичко. математичка сазнања уколико су у том процесу смисаоно укључена и постоји заједничко разумевање, заједничко грађење смисла између њих и одраслих/васпитача*. Студенти треба да истраже и открију начине да разумеју децу; да би се постигло заједничко разумевање прво треба разумети оно што дете разуме. Деца имају другачији начин размишљања и другачије разумеју математику: другачије разумеју однос између речи и смисла; другачије разумеју однос између битних и небитних елемената у односу на проблем. Разумевање деце зависи и од стила подучавања васпитача, начина преношења поруке, знања као и од нивоа апстракције помоћу које се представља у ситуацијама подучавања.

– *Игра, истраживање и спонтано учење су доминантне и релевантне активности у којима деца развијају све своје потенцијале, па и логичко-мате-*

матичка сазнања. Код студената треба развијати знања и приступ да ове активности третирају као изузетно озбиљне и корисне активности и ефикасне форме учења. У њима су психичке функције искоришћене до свог максимума и деца усвајају смислена и за њих значајна знања и вештине. Схватање значаја и начина стварања разноврсних математичких представа у спонтаном искуству детета допринеће бољем разумевању учења деце и усмерити студенте ка адекватнијем подучавању кроз стварање услова за искуствено, смисаоно, интегрисано и контекстуално учење почетних математичких појмова.

Математичка спрема васпитача

Математика спада у мањи број фундаменталних научних дисциплина, која је ушла у све поре људске делатности. Скоро да не постоји научна дисциплина која се не служи математиком, било у својим применама или заснивањима својих теорија. Њена улога је незаменљива и када је у питању општа култура. Важно место математике у делатностима уопште одређује и њено важно место у васпитно-образовним програмима од предшколског до факултетског образовања и васпитања. Упознавање света и себе, развој логичког мишљења, као и других психофизичких функција деце немогуће је без математике.

Основни циљ *теоријских основа* из математике, коју васпитачи треба да савладају на факултетском нивоу, није виша математика – која често постаје сврха сама себи – већ продубљивање и усвајање оних садржаја који су у директној вези са појмовима које васпитачи развијају са децом на предшколском нивоу. Наравно, теоријске основе имају свој језик и симболику, који ће се методички трансформисати и прилагодити деци. Само васпитач, који има добру теоријску основу, може правилно да трансформише строге математичке појмове и прилагоди их узрасту деце, без бојазни да је прекршен принцип научности. Такав васпитач ће знати да инкорпорира математику у све друге области и на дететов развој утицати хармонично и природно.

Недостатак математичког знања васпитаче често доводи до погрешних методичких поступака. Деца ће појмове погрешно или формалистички развијати. Примера за то је пуно. Наведимо један. Једнакост два скупа васпитачи често деци дочаравају тако што, на пример, изведу испред групе три дечака и три девојчице и деци кажу да је скуп дечака једнак скупу девојчица. Ово није тачно. Васпитач који је добио добре теоријске основе математике знаће да приказана два скупа нису једнака него једнакобројна. Сетиће се формуле једнакости два скупа: $A = B \Leftrightarrow (\forall x)\ (x \in A \Leftrightarrow x \in B)$, тј. два скупа А и В су *једнака* ако су сви елементи једног скупа уједно елементи другог скупа и обрнуто. Дакле, скуп може да буде једнак сам себи. Методичко решење би било да, рецимо, уочимо три девојчице које носе наочаре. Тада је скуп девојчица и скуп девојчица са наочарима једнак.

Основе програма васпитања и образовања деце јасно постављају опште циљеве који се могу сврстати у три групе: упознавање и овладавање самим собом, развијање односа и сазнања о другим људима и изграђивање сазнања о околини и начина деловања на њу. Ово усмерава и одређивање циљева предшколске математике, који се не односе само на математичка знања, као што се види из општих циљева.

Програмски садржаји који омогућавају правилно остваривање васпитно-образовних задатака на предшколском нивоу су (Дејић (2009), Шимић (1998), Березина (1988)): *Логичке операције с конкретним предметима; Скупови; Бројеви; Геометријске фигуре и облици предмета; Величине; Мерење величина и мере*.

Управо о овим областима студенти треба да стичу теоријске основе. Дакле, да би студенти успешно остваривали васпитно-образовне задатке на пољу развијања почетних математичких појмова, треба да, кроз посебан предмет – који би носио један од следећих назива: Математика; Математика за васпитаче; Елементарни математички појмови и сл. – стекну знања и вештине из следећих садржаја:

Елементи математичке логике: искази; логичке операције; исказне формуле, таутологије, правила закључивања; квантификатори.

Скупови: појам скупа; операције са скуповима; Декартов производ; бинарне релације; пресликавање.

Бројеви: врсте бројева; природни бројеви; скуповно и аксиоматско заснивање природних бројева; бројевни системи.

Геометрија: геометријске фигуре у равни, њихове дефиниције и својства; геометријска тела – дефиниције и својства.

Величине и њихово мерење: појам величине. Мерење величина.

Овако постављен математички курс омогућава васпитачу, поред добре стручне спреме за рад са децом на развијању математичких појмова, и сагледавање положаја дечје математике у савременој математици.

Математички задаци

У процесу развијања математичких појмова и развијања математичких способности и мишљења једну од кључних улога игра решавање математичких задатака. Да би деца успешно решавала математичке задатке, васпитачи би требало да су и сами оспособљени за тај процес. Основна знања која васпитачи морају да поседују у вези са задацима су: дефиниција, структура и врсте

задатака; место и улога задатака; како да одаберу адекватне задатке; етапе у решавању математичких задатака; методе решавања задатака.

Методичка трансформација

Поред поседовања чисто математичких знања, васпитач треба да буде оспособљен да та знања развије код деце, водећи рачуна о њиховом психофизичком развоју. Најбоље је да се деци омогући да самостално откривају и долазе до математичких појмова. На овом месту нисмо у стању да дамо комплетну методику коју васпитачи треба да савладају да би били способни за самосталан рад на развијању математичких појмова, већ ће акценат да буде више на методичкој, краткој, анализи конкретних садржаја, који се са децом развијају.

– *Логичке операције са конкретним предметима***. –** Да би дете сазнало квантитативна и просторна својства предмета, мора да манипулише њима. Први скуп „предмета“ за дете треба да буду његови прсти са којима ће упоређивати бројност других скупова. При развијању просторне оријентације и просторних релација (горе–доле, у–на, испред–иза, изнад–испод, напред–назад, ..., лево–десно) у почетку дете полази од самога себе, а када се код њега развије способност децентрирања врши се поређење у односу на друга лица. Појмови просторних релација су претходница развоја појмова геометријских фигура.

– *Скупови*. – Скупове на предшколском нивоу (а тако је и у разредној настави) треба посматрати као дидактички материјал, неопходан за формирање појмова везаних за природне бројеве, а не као логичко-појмовну основу за интерпретацију осталих математичких садржаја. Формирање скуповних појмова тече преко игре и практичних активности деце.

Почетни скуповни појмови које деца развијају на предшколском нивоу су ређање предмете према разликама (серијација) и груписање предмета према сличности (класификација). Када деца успеју да мисаоно повежу неке објекте у једну целину, на основу неког својства, занемарујући положај и својства објеката, да схвате адитивност и инклузивност делова и целине, можемо рећи да су схватили, до седме године интуитивно, а око седме године и логички, појам скупа. Када дете издвоји скуп, оно мора знати кључ по коме је то издвајање извршено. Дете схвата шта је скуп, ако је у стању да утврди када неки елемент припада једном, када другом, а када је елемент два или више скупова.

Као претходница формирања појма *броја*, појма *више* и појма *мање*, врши се придруживање елемената једног скупа елементима другог скупа. При упоређивању се користи 1–1 придруживање и пребројавање елемената. Упоређивањем скупова по бројности деца закључују да скупови могу бити једнакобројни (еквивалентни) или неједнакобројни (нееквивалентни). При упоређивању, деца најпре врше физичку коресподенцију, користећи посебно структури-

рани дидактички материјал, затим се користи графичко представљање, и на крају, врши се мисаона коресподенција. Као израз већег степена апстракције у раду за представљање скупова треба користити Венове дијаграме. За децу ће то бити окружење чланова скупа канапом или нацртана затворена линија.

Деца треба, бројећи елементе скупа, да схвате да је бројност важна особина скупа.

– *Бројеви*. – Изучавање природних бројева, релација и операција са њима су кључни садржаји у почетној настави математике, а самим тим и на предшколском нивоу, и зато се изградњи ових појмова мора посветити посебна пажња. Развијање ових појмова је континуиран процес који полази од материјалне реалности а завршава се апстрактним генерализацијама. Истакнимо два приступа у развијању појмова природних бројева: *скуповни* и *бројевни*. Наведени методички приступи разликују се у полазним садржајима, у активностима и путевима, али имају заједнички циљ, а то је формирање јасних појмова природних бројева, релација међу бројевима и операција с тим бројевима.

У с*куповном прилазу*, при формирању појма природних бројева, полази се од неких основних скуповних појмова, као што су: *придруживање елемената једног скупа елементима другог скупа, упоређивање скупова и изграђивање појмова „једнакобројни“, „неједнакобројни“, „скуп са више елемената“, „скуп са мање елемената“*.

За изграђивање појма природног броја од посебне важности је да деца врше класификацију скупова по „једнакобројности“. Пошто је ово релација еквиваленције, то васпитач за сваку класу бира представника класе, а деца уочавају, бирају и састављају нове скупове који припадају класи представника.

Како сви скупови једне класе имају подједнако елемената, то је *природан број* основно обележје, односно, *заједничка особина свих једнакобројних скупова*. Отуда се за сваку класу уводи термин, назив и симбол за број који одговара тој класи. До *сабирања* бројева долазимо тако што обједињавамо два скупа, чију бројност знамо, у трећи, а задатак је да се одреди број елемената новоформираног скупа. Дакле, сабрати два броја значи на основу података о броју елемената два скупа одредити број елемената скупа који је њихова унија. Код *одузимања* скуп посматрамо као унију два своја дисјунктна подскупа. Знамо бројност тог скупа и једног његовог подскупа, а циљ је да одредимо бројност другог подскупа.

Бројевни приступ подразумева формирање појмова природних бројева разним активностима *бројања*. Бројање започињемо именовањем предмета: један степеник, два степеника, три степеника итд. Ово има за циљ схватање да се бројањем одређује количина избројаних предмета. *Број* је одговор на питање *колико има нечега*. Прелазак на бројање без именовања предмета, има за циљ схватање места броја у бројевном низу. Прављењем „бројевне лествице“

деца уочавају да се сваки број састоји од јединица, односно, да је сваки следећи број за један већи од претходног и да је сваки претходни број за један мањи од следећег.

Појам *сабирања* бројевним приступом, у почетној фази, изграђује се тако што се једном сабирку добројава онолики број јединица колико их има други сабирак. *Одузимање* се изграђује бројањем уназад, одбројавањем онолико јединица колико их садржи број који се одузима.

Изнесимо неке коментаре, у смислу поређења скуповног и бројевног приступа у формирању појмова природних бројева.

Бројевни приступ ослања се на знање деце да броје. То знање, уколико није само пуко ређање речи: један, два, три,..., може да скрати припремну фазу за формирање појма броја. Та фаза је нешто дужа код скуповног приступа, јер захтева изградњу скуповних појмова.

Из наведеног коментара о скуповном и бројевном приступу формирања појма природног броја, закључујемо да је најбоље комбиновати ова два приступа. До боја 5 радити скуповним приступом, а од 6 до 10 бројевним.

– *Геометрија:* При развоју геометријских појмова треба имати у виду следеће нивое геометријског знања, кроз које пролазе деца на предшколском, али и школском нивоу:

Стољар (1969) сматра да геометријско мишљење можемо да развијамо и на предшколском нивоу, али да треба водити рачуна о нивоима (могућностима) кроз које пролазе деца при развијању геометријских појмова:

1. На *првом* нивоу геометријске фигуре се упознају као целине, које се препознају само по облику, а не по издвојеним елементима и њиховим својствима. Деца нису у стању да препознају елементе из којих је фигура састављена, још не могу да уоче сличност и разлике између фигура (на пример сличност и разлике између квадрата и правоугаоника). Фигуре разликују само по спољашњем изгледу.

Способност деце да перципирају облик представља основу за формирање представа о геометријским фигурама. Та способност омогућава детету да препознаје, разликује и црта различите геометријске фигуре: тачку, праву, криву, изломљену линију, дуж, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник. Потребно је показати му одређену геометријску фигуру и назвати је одговарајућим именом: нпр. то су дужи, то су квадрати, то су кругови, то су правоугаоници итд. Аналогно се поступа и са геометријским телима.

Већ на следећем нивоу пажња се усмерава на издвајање оних елемената из којих се састоје геометријске фигуре, као и на њихове битне карактеристике.

2. На *другом* нивоу деца геометријске фигуре упознају преко њихових својстава и по њима их разликују. Та својства уочавају кроз експеримент и личну активност (моделовање, цртање, резање) и исказују их речима.

3. На *трећем* нивоу деца, упозната својства, по којима распознају фигуре, користе за повезивање и откривање нових својстава фигура. Мисаону везу између својстава исказују дефиницијом. На овом нивоу деца су у стању да, додајући специјална својства, описују фигуре.

У погледу садржаја, деца би требало да препознају моделе геометријских фигура, да их правилно именују и именују облике предмета у непосредној околини.

– *Величине и њихово мерење.* – Основне физичке величине су: дужина (из ње су изведене површина и запремина), маса, време, јачина електричне струје, температура, јачина светлости и количина материје. Све ове величине могу се мерити. *Мерење* је упоређивање величине коју меримо са *мерном јединицом* исте врсте. Број који нам показује колико је пута та величина већа од мерне (колико се пута мерна јединица садржи у мереној величини) је *мерни број*.

Иако деца тешко схватају улогу мерења и мера у практичном животу и самим тим нису лично заинтересована за њихово изучавање, са мерењем и мерама треба почети од најранијих дана.

Деца на предшколском нивоу треба да развију способност за процењивање „одока“ појединих величина, да користе релативне мерне јединице, као и да упознају основне јединице за мерење дужине, масе, времена. Такође, деца се упознају са новчаним јединицама и елементарним појмовима из економије (трампа, цена, погађање, зајам,...).

У основи обраде мерења величина лежи практична активност деце. При том треба користити очигледна средства и мерити предмете из непосредне околине. Мерење величина треба да се одвија у следећим фазама:

– Деца најпре врше поређење „одока“. На пример, упоређују се дужи, штапићи, путеви; масе више тела – визуелно, затим помоћу руку, на теразијама; запремина течности у судовима различитог облика итд.

– Уводе се различите мере. На пример, мере се исте дужине корацима различите деце и констатује да се добија различит мерни број. Или, ако се ради о запремини течности неког суда, можемо је мерити помоћу других судова, које узимамо као јединице за запремину и при том добијамо различите мерне бројеве итд. У процесу оваквих мерења деца се упућују на самосталне закључке о неопходности увођења јединица мера.

– Деца се упознају са јединицама мера, инструментима и прибором. Формирају се мерне вештине и навике.

Стварање услова за развој почетних математичких појмова

Изнета полазишта за развој математичких појмова предшколске деце, знања о развоју и учењу предшколске деце и специфичностима изграђивања почетних математичких појмова као и математичка знања о садржајима/појмовима, представљају основ студентима за даље развијање методички специфичних и смисаоних активности које се односе на стварање одговарајућих услова и средине који подстичу развој логичко-математичког мишљења и математичких појмова.

Студенти треба да стекну знања и вештине потребне за креирање погодних услова кроз: упознавање и разумевање основних принципа, концепција и циљева математичког образовања у дечијем вртићу, педагошког контекста у коме се одвија живот деце; кроз увиђање значаја физичке и социјалне средине за изграђивање математичких појмова; упознавање и примену различитих врста подучавања коришћењем разноврсних поступака и метода које подстичу релевантне облике учења и развоја логичко-математичког сазнања; кроз сагледавање извора математичког сазнања, врста активности подстичу та сазнања и кроз увиђања смисла процеса планирања и евалуације почетног математичког образовања у дечијем вртићу.

Физичка и социјална средина. – Сврха уређења физичке средине је да одговори потребама учења уопште, па и учења почетне математике. То значи да у организацији простора и избору материјала и средстава васпитач полази од потреба и стилова учења деце у групи и особености математичких сазнања. Средства и материјали погодни за откривање физичких и изграђивање логичко-математичких сазнања могу се схватати веома широко: предмети свакодневне употребе, полуструктурирани материјали, играчке, наменска математичка средства…, све оно што деци и васпитачу има смисао и може бити изазов за истраживање и неко математичко откриће. Под условима се подразумева и стварање погодне социјалне климе у којој ће деца имати могућности да уче, сазнају и решавају проблеме својим темпом, у време када им одговара, да се спонтано „групишу“ или индивидуално изводе задатак до краја. Да би створили услове да се процес логичко-математичког сазнања индивидуализује, да се подстакну размена са децом и одраслима, пожељно је подржавати *различите начине груписања* деце (индивидуално, групно, фронтално), чиме се деци повећавају извори сазнања. Важно је да студенти схвате значај *распореда активности* у току дана, планирања и остваривања заједно са децом, уважавања иницијативе и идеја деце, коришћења погодног времена и ситуација у току дана за интегрисање математичких садржаја а не формално одређивање посебног дана и времена за математичке активности.

Такође, да разумеју да својим ставом према дечијим одговорима креирају атмосферу *испитивања и отворености (а не очекивања тачног одговора);* да дају могућности и „право на грешку“ деце у решавању задатка, а „грешку“

користи као повод за нова сазнања. Нарочито је важно да схвате и стекну знања и унапреде вештине у постављању питања; да развију приступ да су релевантна питања моћно средство за развој логичко-математичких сазнања.

Поступци васпитача. – Студенти треба да разумеју да преиспитивање сопствених стилова и улога као и познавање специфичности математичког сазнања деце развија код васпитача осетљивост и суптилност у избору поступака које користе у подучавању почетне математике. Основни поступци који доприносе стварању услова за активност детета, осећај компетентности деце за решавање математичких проблема, који воде откривању и изграђивању логичко-математичких сазнања: поступци подржавања индивидуалне дечије активности, самосталности и иницијативе деце; поступци учешћа у заједничкој активности деце и васпитача; поступци подстицања вербалне и невербалне комуникације; поступци подстицања интеракције међу децом; поступци структурирања и проширивања дечијег математичког искуства поступцима моделовања - личним практиковањем различитих начина сређивања искуства, коришћењем математичких средстава и практиковањем математичког размишљања у свакодневним ситуацијама, иницирањем и уношењем нових математичких идеја, поступака, ознака, симбола и начина праћења процеса почетног математичког сазнања.

Подучавање почетних математичких појмова. – У циљу бољег разумевања студенти треба да упознају и уоче особености институционалног подучавања деце, које се дешава у специфичним условима, условљено конкретним друштвеним окружењем, начином организације институције, односима међу учесницима процеса, архитектуром и опремљеношћу простора, професионалним развојем запослених, очекивањима родитеља и школе..., и њиховим међусобним деловањем, тако да се начин на који учесници доживљавају ситуацију учења не може одвојити од контекстуалних услова. Ако кренемо од полазишта да је подучавање стварање услова за процес учења, онда је подучавање почетних математичких појмова *стварање услова* за развој логичко-математичког сазнања, у чему васпитачи имају битну улогу. Сваки васпитач има своју слику или теорију о детету у складу са којом и делује у подучавању математике. Уколико је имплицитни став васпитача заснован на томе да је „право“ знање само знање математичких чињеница и апстрактних математичких знања, онда ће подучавање бити организовано тако да одрасле особе „преносе“ знања и директно подучавају децу. Још увек је присутан став да само оно знање које се може репродуковати је знак да је то знање усвојено. У практичном подучавању почетне математике у дечијем вртићу не сагледава се довољно значај дугорочнијих ефеката друге врсте знања, знања „*како*“ или процедуралног знања, које се стиче *чинећи*, *кроз праксу*, кроз интегрисање математичких поступака у свакодневне животне ситуације и активности где су такви поступци укључени смисаоно, са одређеном сврхом коју дете разуме.

Полазећи од специфичности логичко-математичког сазнања деце предшколског узраста могу се издвојити начини подучавања којима се стварају услови за релевантне, одговарајуће врсте учења које доприносе развоју логичко-математичког сазнања деце: „проблемско“ подучавање: учење путем откривања; подучавање оријентисано на деловање: интегрисано учење; подучавање као заједничко разумевање; подучавање на основу подстицања групе: кооперативно учење; реципрочно подучавање.

Извори садржаја и активности. – Ако кренемо од става да је „математика свуда око нас“ онда се извори физичких и логичко-математичких сазнања налазе у целокупном окружењу деце, тако да не можемо говорити само о специјалним „математичким изворима“. „Деца уче оно што живе“ - какву ће слику о себи, другима и о свету деца да изграде у дечјем вртићу, зависи од тога какав „свет“ чини предшколска установа. Садржај живота у предшколској установи је истовремено у највећој мери и садржај образовања које му се нуди. Зато су извори почетног математичког сазнања целокупан контекст у вртићу, ситуације и активности у које су интегрисани математички садржаји, практиковање математичких вештина од стране одраслих пред децом као и непланиране, изненадне ситуације које нуде деци упознавање математичких садржаја. Васпитачи имају двоструку улогу у односу на садржаје: као преносиоци културних вредности везаних за математичке садржаје који се дефинишу као пожељни за предшколску децу и као медијатор, посредник у посредовању садржаја кроз креирање средине и материјала и стварања услова да их деца самостално упознају и користе на сопствене начине. Како математичке појмове дете мора само да исконструише, то је улога васпитача као посредника извора сазнања основна, али је васпитач/одрасли неопходан као извор симболичког система.

Ситуације и активности. – За смисаоно разумевање почетних математичких појмова погодне су различите ситуације и активности: спонтане животне ситуације у вртићу (свакодневне, рутинске активности, долазак деце у вртић, евидентирање деце на доласку, договор за распоред активности, сређивање и подела играчака, здравствени прегледи деце, ситуације шетње, ситуације оброка, решавање свакодневних проблема и сл.); слободно одабране активности (са неструктурираним материјалима, игре конструкторима, игре улога, игре породице, продавнице, игре имитирања саобраћаја, различитих занимања…); заједнички планиране активности деце и васпитача у којима су математичка средства још једна могућност да се нека идеја саопшти математичким језиком, квантитативно, да се означи неким математичким знаком, сликом, цифром, табелом, практичном операцијом са конкретним предметима, процењивањем, предвиђањем, мерењем (истраживачко-сазнајне, изражајно-стваралачке, уметничке, говорне, спортско-рекреативне, друштвене...), у које су природно интегрисани математички садржаји.

Посматрање, планирање и евалуација. – У планирању као и у практичном раду, важно је доследно следити циклус: посматрање, планирање (на основу опаженог и процењеног), делање (директне и индиректне интервенције васпитача), праћење и процена ефеката деловања (која постаје основа за даља планирања). Изузетно је важно да студенти увиде значај посматрања за васпитача: да боље разумеју особености дечије логике и смисао математике за њихову децу у групи, да сагледају развојни ниво и напредовање поједине деце и деце у групи, како мисле, какве представе о свету имају, специфичност стилова учења поједине деце, начине решавања задатака. Могу да сагледају како деца симболизују искуство – помоћу знака, слике, играчке, покрета, речи, бројева, да ли и како користе математички речник, да ли постављају и како решавају математичке проблеме - на практичном или мисаоном плану. Помаже им и у сагледавању ефеката активности и преиспитивању сопствене улоге у њима.

Планирање услова за развој почетног математичког сазнања, као саставни део планирања васпитно-образовног рада уопште, треба да представља њен интегрални део. У планирању почетног математичког образовања треба размишљати о више аспеката: о интегрисању садржаја активности са осталим областима сазнања на нивоу васпитне групе и о планирању специфичних логичко-математичких сазнања о којима васпитач мора да води рачуна. Поред плана на нивоу групе, треба размишљати и о планирању на нивоу мале групе деце и на нивоу појединачног детета. План представља претпоставку која садржи предлоге за васпитне акције деце и васпитача са претпостављеним (жељеним, очекиваним) ефектима у развоју логичко-математичког сазнања деце. Праћење и посматрање помажу васпитачу процени реализације плана. Стално праћење је основа за даљу евалуацију планираног, а резултат саме евалуације је полазиште за даље планирање.

Научноистраживачки рад

Знања које студенти стекну на факултетима нису довољна за успешан рад у пракси. Ипак треба тежити да та знања буду развојна. Студенте треба оспособити за креативно решавање проблема „у ходу“, да буду истраживачи. Из тог разлога, на факултетима им треба омогућити да стекну научно-истраживачко искуство. Током студија преко научно-истраживачких радова студентима треба омогућити да самостално истражују, стичу вештину да воде експеримент, проширују знања из области математике и методике развоја почетних математичких појмова, развијају стваралачке способности, развијају интересовање за иновације итд.

У процесу стицања и унапређивања знања, вештина, способности и умећа студената да креирају погодне услове за развој логичко-математичких сазнања неопходно је да се код студената развија истраживачки приступ, да се

стављају у позицију да посматрају, проучавају и схватају која су то умећа значајна, њихову сврху, да разумеју како ће она побољшати учење и подучавање деце математици. Такође је неопходно да увежбавају одређена умећа истраживачком праксом у вртићу, васпитним групама и са поједином децом. Треба им дати могућности да кроз размену, дискусију и анализу сопствених и туђих активности добију повратне информације које ће им помоћи да просуде, промисле и рефлектују своју успешност и да побољшају своја знања и умећа.

ЗАКЉУЧАК

У изнетом кратком прегледу покушали смо да укажемо на најважније моменте образовања васпитача за успешан практичан развој математичких појмова на предшколском нивоу. Избор садржаја и структуре методичких курсева на учитељским и педагошким факултетима је врло сложен задатак. То је условљено, као што смо видели, тиме да методичка припрема студената мора у себи интегрисати специјална (предметна), психолошко-педагошка и методичка знања. Треба имати у виду да ни један, ма колико свеобухватан, курс не може предвидети све ситуације са којима ће се студенти сретати у будућој пракси. Да би се испунили сви захтеви, основни циљ методике развоја математичких појмова мора бити формирање стваралачког методичког мишљења код студената и развој њихове самосталности. Постизање овог циља остварив је ако се повиси теоријски ниво методичке припреме студената, који ће омогућити остваривање тесне везе курса методике са курсевима математике, психологије и педагогије, посебно предшколске педагогије.

ЛИТЕРАТУРА

Дејић, М., Егерић М.: *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет. 2010.

Дејић, М.: „Неки аспекти образовања учитеља у области методике наставе математике“, 2 (2008) 136–149, *Настава и васпитање*, Београд.

Дејић, М., Милинковић, Ј., Ђокић, О.: *Didactics of mathematics course in teachers education*, Сборник научных трудов, Выпуск 5, стр. 14–21: Образование и наука в третьем тысячелетии, под редакцией В. И. Степанова, Издательство Алтайского Университета, Барнаул (Русија), 2009.

Дејић, М.: *Елементарни математички појмови*. Београд: Учитељски факултет. 2009.

Березина Р. Л. и др.: *Формирование элементарных математических представлений у дошколников*. Москва, „Просвешение“. 1988. .

Стољар, А. А.: *Педагогика математики.* Минск: „Математика, 0“. 1969.

Zech, F.: *Grundkurs Mathematik-didaktik* (9. izd.), Weinheim und Dasel, 1998.

Ћебић М.: *Почетно математичко образовање предшколске деце*. Београд: Учитељски факултет. 2009.

Шимић Г.: *Методика развијања математичких појмова*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача. 1998.

Проф. Д-р ДЕИЧ МИРКО, Учительский факультет в Белграде
М-р МИЛИЦА ЧЕБИЧ, Учительский факультет в Белграде

ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Резюме

Вопрос образования воспитателей для успешной работы в области формирования математических представлений у детей дошкольного возраста является сложным, и он состоит в тесной связи с целым рядом разных областей, прежде всего психологических, педагогических и математических. Надо иметь в виду, что ни один, сколько бы то ни было всеобъемлющий курс, не сможет предвидеть все учебные ситуации, с которыми студенты – будущие воспитатели, будут сталкиваться на практике. По этой причине основной целью методики развития математических понятий, помимо усвоения фактографических знаний, должно быть формирование творческого методичного мышления у студентов, а также развитие их самостоятельности. Целью нашей работы является обращение внимания на некоторые аспекты теоретического и практического обучения студентов, которое им поможет в действенной и творческой работе с детьми. В работе мы также обращаем внимание на связь методики развития начальных математических понятий с другими науками, определяем знания и навыки, которые студенты должны приобрести, а также подчеркиваем основные проблемы, с которыми студенты будут сталкиваться в процессе работы в детских садах, и которые они будут вынуждены решать самостоятельно, действенно и творчески.

Ключевые слова: *воспитатель, математика, психология, образование, содержания.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::51-028.31(497.11)
Стручни чланак
стр. 357–368

Мр Сања М. Маричић, Учитељски факултет у Ужицу

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧИТЕЉА ЗА РАЗВИЈАЊЕ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Учитељ представља један од најважнијих фактора развијања критичког мишљења ученика у почетној настави математике. Аутор је у раду поставио два задатка: први, да испита учитељеву перцепцију оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике и други, да утврди на који начин су учитељи оспособљени за развијање критичког мишљења у почетној настави математике. Анкетирано је 285 учитеља из 25 основних школа са подручја Града Београда и шест округа у Србији (*Златиборски*, *Моравички*, *Рашки*, *Колубарски*, *Пчињски*, *Јужнобачки округ*). Закључено је да је самопроцена учитељâ да су углавном оспособљени за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике и да је највећи број учитеља оспособљен самосталним проучавањем литературе, а мали број у току редовних студија и на семинарима стручног усавршавања.

Кључне речи: *критичко мишљење, учитељ, почетна настава математике, образовање учитеља*.

УВОД

Савремено доба карактерише интензивни и бурни развој у свим сферама живота у коме имамо нагли пораст информација, знања, интензиван развој науке и технике, велики утицај медија – тако да се способност појединца мери по томе колико он уме да ствара, бира и вреднује информације, продукте и друго, једном речју критички мисли. Отуда и све чешће расправе шта и на који начин треба мењати у васпитно-образовном систему тако да одговара потребама савременог друштва.

У препорукама како развити неопходне компетенције за XXI век, истиче се, између осталог, развијање способности учења уместо фактографских знања, креативност и критичко мишљење уместо репродукције, демократија, интеракција и кооперативност уместо ауторитативности, мотивација уместо реактивизма (Сузић 2004: 175). Наглашава се да је добра она школа која „даје солидну основу за будуће учење, припрема за критичко размишљање, тј. за

анализу и просуђивање аргумената, за закључивање“ (Вилотијевић 2000: 112). Од школе се очекује да образује ученике који ће поседовати компетенције неопходне за живот у савременом друштву, међу којима способности критичког мишљења заузимају значајно место.

У савременим тенденцијама образовања и васпитања апострофира се личност која уме критички да мисли, а од образовних система свих земаља се очекује васпитање и образовање такве личности. На важност развијања критичког мишљења указују и најновије резолуције, препоруке и декларације UNESCO-а и Европског савета о образовању у којима је се инсистира на активности и личном развоју сваког појединца, самосталном раду ученика, развијању креативности и *критичког мишљења* ученика (*Европска димензија у образовању* 1997).

Развијање критичког мишљења представља важан задатак образовања и васпитања и у Србији. Тако су у *Закону о основама система образовања и васпитања* из 2009. године утврђени циљеви образовања и васпитања који треба да обезбеде развијено критичко мишљење ученика. У складу са оваквим залагањима конципиран је и наставни програм математике у коме се експлицитно истиче захтев за развијањем критичког мишљења ученика (*Правилник о наставном програму* 2004, 2005, 2006).

Још 1938. године, H. Fawcett је промовисао идеју да се математика учи кроз искуство вештина критичког мишљења (према: Marcut 2005: 61). Основна идеја овог аутора јесте да вештине и способности критичког мишљења представљају саставни део расуђивања у настави математике, у којој се ученици свакодневно налазе у ситуацији да закључују, доносе решења, износе претпоставке које морају критички вредновати.

На значај који има овај задатак почетне наставе математике указују и садржаји међународних тестирања ученика из области математике (TIMSS, PISA), чије успешно решавање захтева развијене способности критичког мишљења ученика.

Основну структуру испитивања постигнућа ученика у TIMSS студији чине когнитивни домени и домени садржаја, односно њихове димензије. Способности критичког мишљења захтева домен анализе и резоновања чију садржину чине, између осталих, следеће способности: анализа или решавање проблема, интегрисање или синтеза, постављање хипотеза или предвиђања, осмишљавање или планирање, извођење закључака, генерализовање, евалуација и доказивање исправности решења (Луковић 2007: 209). Управо, најлошије резултате наши ученици постижу на задацима који подразумевају развијене наведене способности.

Друго, такође важно, испитивање којим се испитују ученици и њихова математичка писменост јесте PISA (*Programme for International Student Assessment*). Математичка писменост укључује три димензије (математички садржај, процесе и ситуације) које се изражавају кроз шест нивоа постигнућа.

Ученици у Србији 2006. године најлошије резултате постижу на петом (2,4% ученика) и шестом нивоу постигнућа (0,4% ученика) који подразумевају

развијене способности критичког мишљења. На петом нивоу постигнућа ученици су способни да одаберу, упореде и вреднују различите стратегије решавања проблема, развију стратегије рада, разматрају поступке, дискутују о начинима расуђивања, имају развијене способности резоновања. На шестом нивоу, ученици су способни да врше генерализације и умеју да користе информације засноване на сопственим испитивањима и моделовањима комплексних проблемских ситуација, критички разматрају налазе, интерпретације, аргументе, способни су за напредно математичко мишљење и резоновање (Павловић-Бабић 2009: 10). Све су ово способности критичког мишљења које су код наших ученика недовољно развијене, што показују резултати које постижу наши ученици.

Овакви резултати наводе на закључак да се развијању критичког мишљења у образовно-васпитном процесу посвећује мала пажња. Развијање критичког мишљења ученика захтева, пре свега, учитеља који је оспособљен да развија критичко мишљење. Такав учитељ „мора да буде критички мислилац, мора бити стручан, креативан и мотивисан учитељ, који ће са једне стране имати јасно операционализован појам критичког мишљења, а са друге стране умети да одабере методе и средства којима ће то да постигне“ (Маричић, Шпијуновић 2009: 69).

Учитељи морају да „упознају когнитивне способности које подразумева критичко мишљење пре него што их користе у учионици у раду са ученицима“ (Ashton 1988: 2). Вештине критичког мишљења треба да буду интегрисане у сваки аспект обуке будућих наставника (Walsh 1988: 49).

Ситуацију у пракси додатно отежава чињеница да у нама доступним уџбеницима методике наставе математике, у упутству за реализацију програма и приручницима за наставу математике који су у употреби у основним школама у Србији – учитељима се не дају ни теоријска ни практична решења за развијање критичког мишљења ученика. Сâм појам *критичко мишљење* у литератури није једнозначно одређен, што све ствара потешкоће у његовој реализацији, а учитељима отвара бројне недоумице.

Охрабрује чињеница да је последњих година развијено неколико програма за стручно усавршавање наставника и њихово оспособљавање да осмишљеније раде на развијању критичког мишљења ученика.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Остваривање захтева за развијањем критичког мишљења ученика у почетној настави математике највише зависи од учитеља, тј. од његове оспособљености да развија критичко мишљење ученика у почетној настави математике. Стога смо организовали истраживање које је за предмет имало да утврди учитељеву самоперцепцију оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике.

Формулисали смо два задатка истраживања:

(1) Испитати у којој мери су учитељи оспособљени за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике;

(2) Утврдити на који начин су учитељи оспособљени за развијање критичког мишљења у почетној настави математике.

Прикупљање података је засновано на техници анкетирања. Инструмент истраживања био је анкетни упитник.

Популација истраживања из које је одабран узорак дефинисана је као популација учитеља који су били у радном односу школске 2009/2010. године у Србији. Случајним избором одабрано је 285 учитеља из 25 основних школа у граду Београду и шест округа: *Златиборски, Моравички, Рашки, Колубарски, Пчињски, Јужнобачки округ.*

Независну варијаблу чинила су следећа обележја учитеља:

– године рада у настави (до 10, од 11 до 20, од 21 до 30, од 31 до 40 година);

– стручна спрема учитеља (виша, висока).

Зависну варијаблу чинили су ставови учитеља о сопственој оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике и мишљења учитеља о начинима оспособљавања за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике.

Статистичка обрада података заснована је на употреби софтверског пакета SPSS, статистичког описивања и закључивања. За утврђивање статистичке значајности разлике у мишљењима и ставовима учитеља коришћен је Ні-квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Интерпретацију резултата истраживања навешћемо одвојено по истраживачким задацима.

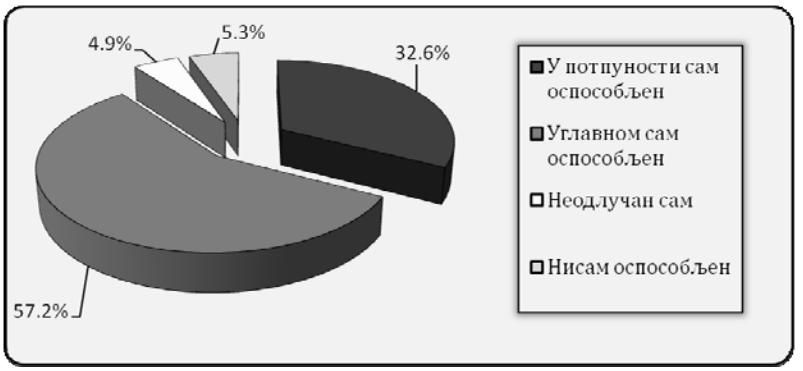
Оспособљеност учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике

Први задатак нашег истраживања био да *испитамо у којој мери су учитељи оспособљени за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике.*

Учитељи су се на петостепеној скали одлучивали за један од ставова који опредељује њихово мишљење о сопственој оспособљености за развијање критичког мишљења. Понуђени су следећи ставови: *у потпуности сам оспо-*

собљен, углавном сам оспособљен, неодлучан сам, нисам оспособљен. Резултати које смо добили приказани су на *Графикону 1*.

Графикон 1. *Оспособљеност учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике*



Највећи број учитеља – 163 или 57,2% своју оспособљеност за развијање критичког мишљења оценио је као *углавном сам оспособљен.* Од укупног броја учитеља из узорка 93 или 32,6% учитеља се изјаснило да је *у потпуности оспособљено* за развијање критичког мишљења ученика.

Број учитеља који су се изјаснили као *неодлучни* износи 14 или 4,9% учитеља. *Недовољно оспособљеним* за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике изјаснило се 15 или 5,3% учитеља.

Резултати које смо добили охрабрују, јер указују на чињеницу да је велики број учитеља – 256 или 89,8% оспособљен за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике, под условом да је то њихова реална процена, а не субјективно мишљење. С обзиром да оспособљеност учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике представља први корак на путу ка реализацији овог захтева, можемо бити уверени да ће такви учитељи и радити на његовом развијању.

Интересовало нас је да ли независне варијабле (године стажа и стручна спрема) утичу на ставове учитеља о перцепцији сопствене оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике. Формулисали смо одвојено две нулте хипотезе:

(1) Не постоје разлике у самопроцени оспособљености учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике у зависности од година радног искуства;

(2) Не постоје разлике у самопроцени оспособљености учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике у зависности од стручне спреме.

Ако анализирамо ставове учитеља различитог радног искуства у настави о оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике, уочавамо мале разлике у ставовима с обзиром на дужину радног стажа (*Табела 1*).

Табела 1. *Оспособљеност учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике у зависности од година искуства*

Године стажа	**У потпуности сам оспособљен**	**Углавном сам оспособљен**	**Неодлучан сам**	**Нисам оспособљен**	**Укупно**	
до 10	17 33,3%	30 58,9%	1 1,9%	3 5,9%	51 100%	$\chi^2 = 8{,}052$ df = 9 p = 0,529 C = 0,43
11–20	37 30,8%	70 58,4%	9 7,5%	4 3,3%	120 100%	
21–30	27 36,5%	39 52,7%	4 5,4%	4 5,4%	74 100%	
31–40	12 30,0%	24 60,0%	0 0,0%	4 10,0%	40 100%	
Укупно:	**93** **32,6%**	**163** **57,2%**	**14** **4,9%**	**15** **5,3%**	**285** **100%**	

Тестирањем статистичке значајности разлика у ставовима учитеља о перцепцији сопствене оспособљености за развијање критичког мишљења Ні квадрат тестом добили смо да $\chi^2 = 8{,}052$ уз df = 9 степени слободе није статистички значајан и да се налази испод граничних вредности које на нивоу 0,01 статистичке значајности износи 21,666 а за 0,05 износи 16,919. Овим смо потврдили полазну хипотезу и закључили да радно искуство учитеља значајније не утиче на разлике у ставовима учитеља о перцепцији сопствене оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике.

Тестирали смо да ли степен образовања учитеља утиче на разлике у ставовима о оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике (*Табела 2*).

Табела 2. *Оспособљеност учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике у зависности од стручне спреме*

Стручна спрема	**У потпуности сам оспособљен**	**Углавном сам оспособљен**	**Неодлучан сам**	**Нисам оспособљен**	**Укупно**	
Виша школа	25 28,1%	55 61,8%	4 4,5%	5 5,6%	89 100%	$\chi^2 = 1{,}375$ df = 3 p = 0,711 C = 0,08
Факултет	68 34,7%	108 55,1%	10 5,1%	10 5,1%	196 100%	
Укупно:	**93** **32,6%**	**163** **57,2%**	**14** **4,9%**	**15** **5,4%**	**285** **100%**	

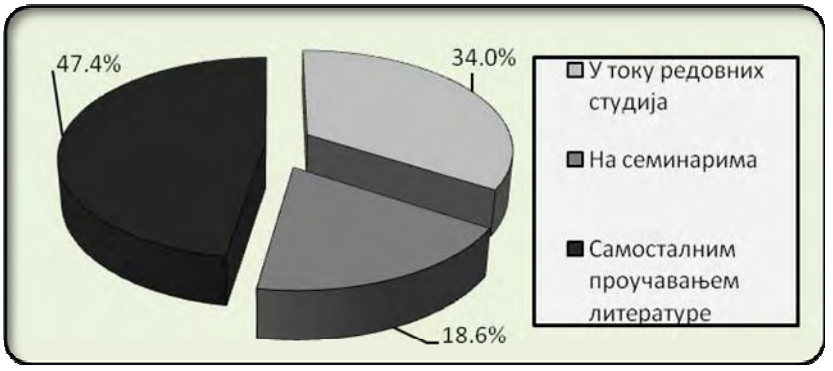
Увидом у табелу увиђамо мале разлике у ставовима учитеља о сопственој оспособљености за развијање критичког мишљења ученика између оних који имају вишу школу и оних који имају високо образовање. И у овом случају израчунати $\chi^2 = 1{,}375$, за df = 3 степена слободе не указује на њихову статистичку значајност.

Начини оспособљавања учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике

Другим задатком истраживања желели смо да утврдимо на који начин су учитељи оспособљени за развијање критичког мишљења ученика. Сагледали смо неколико могућих начина оспособљавања учитеља за развијање критичког мишљења за које смо сматрали да могу бити најзаступљенији. Реч је о следећим начинима: *у току редовних студија, на семинарима, самосталним проучавањем литературе*, а и остављена је могућност да учитељи допишу неки други начин образовања за развијање критичког мишљења.

Највећи број анкетираних учитеља – 135 или 47,4% изјаснио се да се образовао за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике *самосталним проучавањем литературе*. Знатан је број учитеља – 97 или 34% који се изјаснио да се образовао *у току редовних студија*. Најмање учитеља –53 или (18,6%) изјаснило се да се *образовало на семинарима* (*Графикон 2*).

Графикон 2. *Начини оспособљавања учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике*



Резултат је логична и природна последица ситуације у којој се налазе учитељи и њихово образовање и усавршавање. На редовним студијама мала се пажња поклања оспособљавању учитеља за развијање критичког мишљења. У дидактичкој и методичкој литератури сам појам се прецизно не одређује, а не нуде се ни практичне смернице ни поступци за његово развијање. У Србији,

тренутно, постоје два акредитована семинара стручног усавршавања који се односе на образовање за развијање критичког мишљења.[1] Отуда се скоро половина анкетираних учитеља изјаснила да се самосталним проучавањем литературе образовала за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике.

Желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у образовању учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике у зависности од година раног искуства учитеља у настави (*Табела 3*).

Табела 3. *Оспособљавање учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике у зависности од година стажа*

Године стажа	**У току редовних студија**	**На семинарима**	**Самосталним проучавањем литературе**	**Укупно**
до 10	26 50,9%	9 17,7%	16 31,4%	51 100%
11–20	40 33,3%	24 20,0%	56 46,7%	120 100%
21–30	19 25,7%	15 20,2%	40 54,1%	74 100%
31–40	12 30,0%	5 12,5%	23 57,5%	40 100%
Укупно:	**97** **34,0%**	**53** **18,6%**	**135** **47,4%**	**285** **100%**

$\chi^2 = 11{,}426$ df = 6 p = 0,076 C = 0,003

Када је у питању радно искуство учитеља и њихово оспособљавање за развијање критичког мишљења, постоје разлике у одговорима учитеља. Највећа разлика постоји између групе учитеља који имају мање од 10 година рада у настави и осталих група учитеља формираних на основу година радног искуства. Више од половине најмлађих учитеља (50,9%) изјаснило се да је образовање за развијање критичког мишљења стекло у току редовних студија, за разлику од осталих група учитеља који су се углавном оспособили самосталним проучавањем литературе.

Тестирањем уочених разлика у начинима оспособљавања учитеља за развијање критичког мишљења ученика у зависности од година радног искуства учитеља добили смо да $\chi^2 = 11{,}426$ уз df = 6 степена слободе није статистички значајан што наводи на закључак да уочене разлике нису статистички значајне.

[1] Реч је о семинарима *Култура критичког мишљења* аутора: Д. Плут, Ј. Пешић, Д. Павловић-Бабић, З. Крњајић и други и *Критичко мишљење на раном узрасту* (модул програма „Читањем и писањем до критичког мишљења“ (RWCT)) аутора М. Ћебић и Ж. Крњаја.

Интересовало нас је да ли степен стручне спреме учитеља утиче на разлике у оспособљавању учитеља за развијање критичког мишљења ученика (*Табела 4*).

Проценат учитеља који су за развијање критичког мишљења оспособљени *у току редовних студија* приближно је исти и међу учитељима који су завршили вишу школу (33,70%) и оних који су факултетски образовани (34,2%). Разлике постоје када су у питању остала два понуђена начина оспособљавања. Највећи број учитеља у обе групе формиране на основу стручне спреме за развијање критичког мишљења оспособио се *самосталним проучавањем литературе*. Више од половине учитеља – 101 или 51,5% који имају факултетско образовање на овај начин је оспособљено за развијање критичког мишљења ученика, као и 34 или 38,2% учитеља који имају завршену вишу школу. На *семинарима стручног усавршавања* за развијање критичког мишљења оспособљено је 25 или 28,1% учитеља са вишом школом и 28 или 14,3% учитеља са завршеним факултетом.

Табела 4. *Оспособљавање учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике у зависности од стручне спреме*

Стручна спрема	**У току редовних студија**	**На семинарима**	**Самосталним проучавањем литературе**	**Укупно**
Виша школа	30 33,7%	25 28,1%	34 38,2%	89 100%
Факултет	67 34,2%	28 14,3%	101 51,5%	196 100%
Укупно:	**97** **34%**	**53** **18,6%**	**135** **47,4%**	**285** **100%**

$\chi^2 = 8{,}571$ df = 2 p = 0,014 C = 0,205

Добијени Ни квадрат $\chi^2 = 8{,}571$ за df = 2 степена слободе статистички је значајан на нивоу значајности 0,05 чија гранична вредност износи 5,991 и указује да су уочене разлике у образовању учитеља за развијање критичког мишљења у почетној настави математике статистички значајне. Значи, постоје разлике у начину образовања за развијање критичког мишљења ученика између учитеља који имају више и учитеља који имају високо образовање. Из резултата које смо добили, можемо закључити да су учитељи који имају академско образовање самоиницијативнији у погледу самообразовања у односу на учитеље нижег образовног степена.

ЗАКЉУЧАК

Развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике захтева учитеља који је оспособљен за тај посао. Тешко је испитати у којој мери су учитељи оспособљени за овакав посао, јер утврђивање таквог стања тражи свеобухватно истраживање и праћење рада учитеља у дужем временском периоду. На основу резултата овог истраживања, закључујемо да је самопроцена учитељâ да су *углавном оспособљени* за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике.

Самосталним проучавањем литературе образовао се највећи број анкетираних учитеља, што је с једне стране позитивно, јер указује на њихово интересовање за овај проблем и усавршавање свог рада. С друге стране, питање је шта је и коју је литературу учитељ укључио у то образовање, као и која је литература доступна учитељима.

Појам критичко мишљење у литератури није једнозначно и прецизно одређен, како уопште, тако и конкретно за предметно подручје математика. Методичка и дидактичка литература овом проблему поклања малу пажњу, тако да је потребно консултовати неку ширу литературу, што све ствара потешкоће свима онима који желе да се на овај начин образују за развијање критичког мишљења ученика.

Укупни резултати истраживања указују на чињеницу да је образовање за развијање критичког мишљења у току редовних студија стекао највећи број учитеља са најмање радног искуства у настави – што указује на то да се све већа пажња поклања образовању учитеља у току редовног институционалног образовања. Мали је и број учитеља који се образовао на неком од семинара стручног усавршавања – што је последица постојања малог броја семинара који за циљ имају образовање и усавршавање за развијање критичког мишљења ученика.

Резултати указују да оспособљеност учитеља за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике и образовање учитеља за развијање критичког мишљења није условљено годинама радног искуства у настави, као ни стручном спремом учитеља. Непостојање статистички значајних разлика у ставовима учитеља о оспособљености за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике, које би се јавиле као последица претходног институционалног образовања пре стицања дипломе учитеља, логично је јер се у току тог образовања мала пажња поклања оспособљавању за развијање критичког мишљења ученика.

Образовање и усавршавање учитеља за развијање критичког мишљења ученика представља важан задатак свих оних који су директно или индиректно укључени у процес њиховог оспособљавања. Неопходно је да учитељи у току школовања стекну што више знања о критичком мишљењу и начинима

његовог подстицања и развијања у почетној настави математике. Осим тога, неопходно је организовати семинаре који ће директно стручно усавршавати учитеље за развијање критичког мишљења ученика у почетној настави математике. Методичка литература намењена учитељима мора посветити више простора феномену критичког мишљења.

ЛИТЕРАТУРА

Ashton, P. (1988): *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation*. Gainesville, FL: University of Florida.

Бранковић, Д. (2009): „Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања“, у: *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 79–88.

Vilotijević, M. (2000): „Kvalitet obrazovanja i škole – ključ za 21. vek“, *Pedagogija*, knj. XXXVIII, sv. 2, Beograd, str. 107–142.

Европска димензија у образовању (1997), Београд.

Европска комисија, Генерални директорат за образовање и културу (2005): „Образовање у Европи – различити системи, заједнички циљеви до 2010. године“, *Педагогија*, књ. LX, св. 2, Београд, стр. 256–271.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009), „Службени гласник“ РС, број 72/09.

Luković, I. i sar. (2007): „Od nastavnih tema za prirodne nauke do TIMSS kurikuluma“. *Pedagogija*, knj. LXII, sv. 2, Beograd, str. 206–217.

Маричић, С. (2009): „Операционализација критичког мишљења као услов његовог развијања у настави математике“, у: *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада*; Ужице: Учитељски факултет, стр. 479–488.

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2009): „Развијање критичког мишљења код ученика – стратегије, методе и фазе развоја“, *Зборник радова* 11, Ужице: Учитељски факултет, стр. 61–72 .

Marcut, I. (2005): „Critical thinking – applied to the methodology of teaching mathematics“; *Educatia Matematica*, vol. 1, Nr. 1, str. 57–66.

Павловић-Бабић, Д., Бауцал, А. (2009): *Математичка писменост PISA 2003 i PISA 2006*; Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Правилник о наставном програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004), бр. 10, Београд: Службени гласник.

Правилник о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005), бр. 1, Београд: Службени гласник.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006), бр. 3, Београд: Службени гласник.

Siegel, H. (1988): *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*; New York: Routledge.

Сузић, Н. (2004): „Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек“; *Педагошка стварност*; књ. L, св. 3–4, Нови Сад, стр. 173–193.

Facione, P. A. (1998): *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational assesment and Instruction*; Millbrae, CA, California Academic Press.

Шпијуновић, К., Маричић, С. (2007): „Развијање критичког мишљења као циљ и задатак наставе математике“, *Зборник радова* 8, Ужице: Учитељски факултет, стр. 113–122.

Walsh, D., Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington, D. C.: American Federation of Teachers.

SANJA MARICIC, MA, Teacher-training Faculty of Uzice

INSTRUCTING TEACHERS HOW TO DEVELOP STUDENTS` CRITICAL THINKING IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS

Summary

Teacher is one of the most important factors in developing students` critical thinking in the initial teaching of mathematics. The author sets two tasks in this paper: first, to examine teachers` perception of their competences for developing critical thinking of their students in the initial teaching of mathematics, and second, to ascertain in what way the teachers were trained for developing critical thinking in the initial teaching of mathematics. Two hundred and eighty-five teachers from 25 primary schools from the City of Belgrade and six districts in Serbia (Zlatibor, Moravica, Raska, Kolubara, Pcinja ans South Backa district) were polled. The conclusion is that teachers think they are generally qualified to develop critical thinking of their students in the initial teaching of mathematics. Most of them said they got the knowledge by studying literature on their own, and only a small number in the course of their studies and in-service training.

Key words: *critical thinking, teacher, initial teaching of mathematics, teacher education.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::51
Прегледни чланак
стр. 369–386

Проф. др Милорад Бањанин, Филозофски факултет, Источно Сарајево – Пале

Проф. др Миленко Пикула, Учитељски факултет у Ужицу

МУЛТИАГЕНТНА КОМУНИКАЦИЈА У ТРАНСФЕРУ МАТЕМАТИЧКИХ И ИНФОРМАТИЧКИХ ЗНАЊА

Апстракт*:* Према референтном оквиру препоруке Европског парламента и већа о кључним компетенцијама за доживотно учење, математичке компетенције заједно са дигиталним компетенцијама чине две од укупно осам кључних компетенција. Стога, предмет истраживања у овом раду представљају мултиагентне комуникације у трансферу математичких и информатичких знања. По дефиницији „агент је сваки ентитет у свету који комуницира у одређеном контексту“. У оквиру проблема истраживања фокусирају се људски и софтверски агенти, а значајни објекти су, поред знања и рада знања, дизајн мултиагентне комуникације базиран на агентној архитектури и остварен у комплексним интеракцијама са мултиагентним системима. Дакле, трансфер математичких и информатичких знања истражује се у сврху развоја нових компетенција наставника за примену нових метода наставне интеракције и стицање математичких и дигиталних компетенција ученика у наставном процесу.

Кључне речи: *агенти у настави, мултиагентни системи, нове методе наставне интеракције, математичке и дигиталне компетенције наставника*.

УВОД

У наслову овог рада фигуришу три основна концепта: агент, комуникација и трансфер знања. Термин агент означава „сваки ентитет у свету који комуницира у одређеном контексту“ и поседује специфичне способности за извршење одређеног задатка. Најопштија категоризација познаје *људске* и *софтверске* агенте. Према канонској дефиницији, „агент је концепт који се експлицитно посматра као структурирани (људски производ: софтвер, робот, машина за учење...), или позиционирани ентитет, а може бити позициониран као појединачни или као систем“. Најновије методолошке смернице за проучавање мултиагентних система одређују агента као „општу парадигму за развој контекстно-свесних, прилагодљивих и самоорганизујућих софтверских апликаци-

ја“ (Vrdoljak et al. 2009). Мултиагентни системи (MAS) се најједноставније могу дефинисати као системи више агената који решавају неки проблем или извршавају неки задатак. Решавање сложенијих проблема подразумева да агенти морају кооперативно деловати са другим агентима у хетерогеној средини као MAS домену. У том контексту се посматрају и наставни системи (инструктивни системи) изграђени на бази мултиагената, чијим, функционисањем у наставним процесима управља више агената који према својим специјалностима преузимају надлежност над појединим активностима наставе (планирања, дизајнирања, извођења, контроле и евалуације). Зато је у наставном процесу неопходно остварити различите облике сарадње између људских и софтверских агената кроз мултиагентну комуникацију.

Комуникација је основна човекова потреба која се остварује континуално у простору и перманентно у времену, кроз бројне активности оријентисане према спољњем свету и према његовом унутрашњем бићу. Истовремено, комуникација је сваки процес у коме један систем утиче на друге. Два основна концепта комуникације су *тотални* и *системски*, који се у настави и учењу могу реализовати у различитим контекстима (интраперсонални, интерперсонални и мултиперсонални, групни или тимски, организациони и мрежни, интеркултурални и мултикултурални, мултиагентни, амбијентално-интелигентни) или њиховој комбинацији.

У мултиагентној (системској) комуникацији наглашава се заједничко деловање агената кроз координацију, кооперацију и колаборацију са одређеним степеном аутономије укључујући и нивое комплексности који произилазе из њихових интеракција. Суштина мултиагентне комуникације се заснива на кооперативном дељењу знања. Математичка и информатичка знања спадају у најапстрактнија знања која људи стварају и успевају конвертовати у примењена. Та знања су, такође, специфичан ресурс који чини основу стицању математичких и дигиталних компетенција код ученика и студената у наставном процесу.

1. ЉУДСКИ И СОФТВЕРСКИ АГЕНТИ

Поновимо да постоје људски и софтверски агенти. За ***људске агенте*** је карактеристично да:

- *креирају и праве предмете*, тј. комуницирају на начин да у изради производа комбинују свој рад (у који интегришу своју интелигенцију и вештине) са материјалима и алатима;
- *дизајнирају и производе индустријску робу или марку* (нпр. компанија *Yamaha* је агенција која ангажује своје материјалне и нематери-

јалне капацитете и производи музичке инструменте – *Clavin-ову серију дигиталних клавира*);

- *креирају и дизајнирају финансијске извештаје, анализе, вредносне процене и ревизије* – финансијски ревизори знају како ће проценити пословање и вредност компаније и како ће генерисати (произвести) информације из финансијске анализе вредности компаније;
- *конструишу и пројектују велике објекте* (инжењери, архитекте и други специјалисти имају знање да врше техничке прорачуне, избор материјала и других ресурса, организују и изводе процесе изградње мостова, зграда, фабрика, путева, транспортних система);
- *уче и развијају специјалне вештине учења*. Људски *агенти које чине агенције за развој различитих метода учења* и стицање специјализованих вештина за ефективно учење комуницирају тако што знају како да мењају људску перцепцију, развијају визију и оријентацију на стратешку акцију у брзом, конзистентном, ефективном и ефикасном учењу, решавању проблема, акционом деловању и проактивном понашању (*Agents and Multiagent System).*

У основи људски агенти су атомске јединице у организационој јединици која се зове агенција или „друштво знања“. Основна препознатљива карактеристика агенција је да су то молекуларне организационе целине које функционишу на знању. Данас у свету делују изузетно успешне агенције за развој различитих метода учења и стицање специјализованих вјештина за ефективно учење. Агенти знања комуницирају тако што знају како да мењају људску перцепцију, развијају визију и оријентацију на стратешку акцију у брзом, конзистентном, ефективном и ефикасном учењу, решавању проблема, акционом деловању и проактивном понашању. Знати учити значи знати мењати наше знање уз редуковање когнитивних напора и ефикасно трошење других ресурса.

С друге стране, *софтверски агенти* имају способности да комуницирају у технолошким мрежама и зову се: програми за процесирање података, експертни системи, машине за учење и мета-програмирање. У једној од дефиниција „агент се описује као аутономни софтверски модул који захваљујући својим основним карактеристикама (аутономности, флексибилности и интерактивности са окружењем) има могућност опажања и мењања стања окружења. Зато се агент може дефинисати као ентитет који *може да осећа, доноси одлуке, гаји уверења, учи, ствара, делује, измешта и комуницира са другим агентима* (*Autonomy and Agent Deliberation*) С друге стране, термин агент описује *софтверску апстракцију, идеју или концепт*, а концепција агената пружа прикладан и моћан начин описивања софтверских ентитета који су способни да делују са неким степеном аутономије како би извршавали задатке у име корисника (Мићановић 2008).

Проучавањем софтверских агената бавили су се многи аутори и неки од њих дефинишу софтверске агенте на следећи начин:

- *Гилфиол и Ворнер* (1994) су дефинисали и ближе објаснили појам интелигентног агента: „Агент је самосвесни софтверски елемент одговоран за извршни део програмског процеса, обично у дистрибуираном окружењу. *Интелигентни агент користи непроцедуралне процесне информације – знање, дефинисано и добијено из базе знања посредством механизма закључивања*.“
- *Џенесет и Кечпел* (1994) су, дефинишући софтверске агенте, апострофирали и језик агентне комуникације: „*Један ентитет је софтверски агент ако и само ако комуницира коректно са својим корисницима путем разумевања порука језиком агентне комуникације*.“
- *Расел и Норвиг* (1995) дефинишу појам рационалног агента који је „било шта што се може сагледати као нешто што перципира своје окружење путем сензора и делује у односу на то окружење путем ефектора. *Рационални агент је онај који ради праву ствар*.“
- *Хендел* (1997) каже: „Агенти су објекти који проактивно делују и показују аутономно понашање, те сарађују узајамно путем преговора.“
- Полишчук J. (2004) даје две дефиниције агената:
  - Агенти представљају софтвер који има способности да самостално, без интервенције корисника, извршавају постављени задатак и извештавају корисника о завршетку задатка или појави очекиваног догађаја;
  - *Агент је рачунарски систем, који у интеракцији са окружењем, има способност да флексибилно и самостално реагује у складу са циљевима који су му постављени*.
- *Michael Coen* дефинише агенте као „програме који се упуштају у дијалоге, преговоре и координацију трансфера информација.“
- Појам агента се описује као „затворени технички систем који интерагује са околином и независно доноси одлуке у систему“. Аутор наводи и другу дефиницију, по којој софтверски агенти представљају независно извршавање софтверских програма са предефинисаним специфичним циљевима и интерфејсима за размену података или порука.

У свим наведеним дефиницијама се истичу *три кључна захтева*: интеракција са окружењем, аутономност и флексибилност агената.

Интеракција са окружењем у овом контексту значи да је агент способан да реагује на улазе добијене од сензора из окружења и да може да изводи

акције које мењају окружење у коме агент делује. Акције агената мењају њихово окружење и тиме утичу на будуће одлуке агената. Наравно, предуслов за ову интеракцију је да агенти имају погодне информације о свом окружењу. Извођење акција и комуницирање са другим агентима није могуће у непознатом окружењу (Fer 2001).

Дакле, читава активност агента везана је за окружење у коме се он налази. Окружење у коме агенти делују је извор његових опажаја и објекат његових акција и оно може да буде *физичко* (реалан свет) или *софтверско* (рачунар на коме су инсталирани или Интернет), за разлику од класичних експертних система, који информације о окружењу добијају преко посредника (корисника) који уноси параметре система) (Poliščuk 2004) или *детерминистичко* или *стохастичко*, *доступно* или *недоступно* сензорима агента, *статичко* или *динамичко*, *дискретно* или *континуално* (Žujović – Petrović 2005).

Смисао проучавања интеракције агената са окружењем је стварање система који су употребљиви, сигурни, продуктивни, ефективни и функционални. Уопштено, свако подручје интеракције агента са окружењем има своју властиту сврху у проучавању проблема интеракције агент – окружење.

Аутономност је особина система да реагује без интервенције корисника или других агената и да има контролу над сопственим акцијама и унутрашњим стањем. Кључни елемент аутономности је могућност агента да делује *самоиницијативно* као одговор на захтеве околине. Такав систем треба да буде способан да учи из искуства (особина *адаптивности*), тј. агент мора развијати своје способности у свакој новој интеракцији са спољашњим светом. На тај начин се с временом побољшава брзина и квалитет одзива агента на постављене задатке.

- Данас постоје многи системи који су аутономни и који имају могућност интеракције са окружењем.

Да би агенти као аутономни софтверски модули остварили функционалност опажања и мењања стања окружења, потребно је да поседују одговарајућу *структуру*, тј. да поседују *сензоре*, *ефекторе* (извршне органе) и одређене *механизме закључивања*, који одређују адекватну акцију у складу са опаженим стањем. Дакле, за опажање окружења агент користи сензоре на које делују стимулуси из окружења. Информације које је агент прикупио у току опажања се чувају у меморији агента. Акције које је агент у могућности да изврши зависе од секвенце опажања. Према Т. Мићановићу, за ефикасно и ефективно реаговање агента одговорна је *функција мапирања* која мапира листу перцептивних секвенци током акције агента, те се на основу тога саставља табела акција као одговор на сваку секвенцу опажања (Мићановић 2008).

Слика 1. Основни модел структуре агентне комуникације
(адаптирано према: Poliščuk 2004)

Још једна бина карактеристика агената јесте ***реактивност*** која управо означава способност реаговања на промене у окружењу (физички свет, корисник путем корисничког интерфејса, колекција других агената, Интернет, или можда комбинација свега овога). Као што је већ речено, агент прима промене у сопственом окружењу (нпр. примљена информација од корисника или физичког сензора) и реагује на нову информацију у одређеном времену (нпр. шаље поруку). Осим реакција на промене у окружењу, софтверски агент продужава са индивидуалним процесима и предузима иницијативу у изложеним активностима (изводе циљно оријентисано понашање) које нису директно изазване променама у окружењу (особина **проактивности**).

2. МУЛТИАГЕНТНА КОМУНИКАЦИЈА И ИНТЕРАКЦИОНА КОМПЛЕКСНОСТ

Агенти наступају као самоорганизујући системи који кроз различите облике сарадње теже да пронађу оптимална рјешења за своје проблеме без спољне интервенције. Три карактеристична облика сарадње у мултиагентној комуникацији су: *кооперација*, *координација и колаборација*. Кооперација представља вид сарадње у којој су везе између елемената целине слабијег интензитета, а неформални односи пројектовани као краткорочни. Координација подразумева нешто формалнији однос, план и поделу улога које се реализују у различитим каналима комуникације са везама средњег интензитета. Колаборација захтева везе јаког интензитета и однос који није временски орочен у потпуној комуникацији на свим нивоима. За њу је потребно изградити нову структуру, одредити заједничку мисију и проактивно укључивање свих у свим фазама одлучивања.

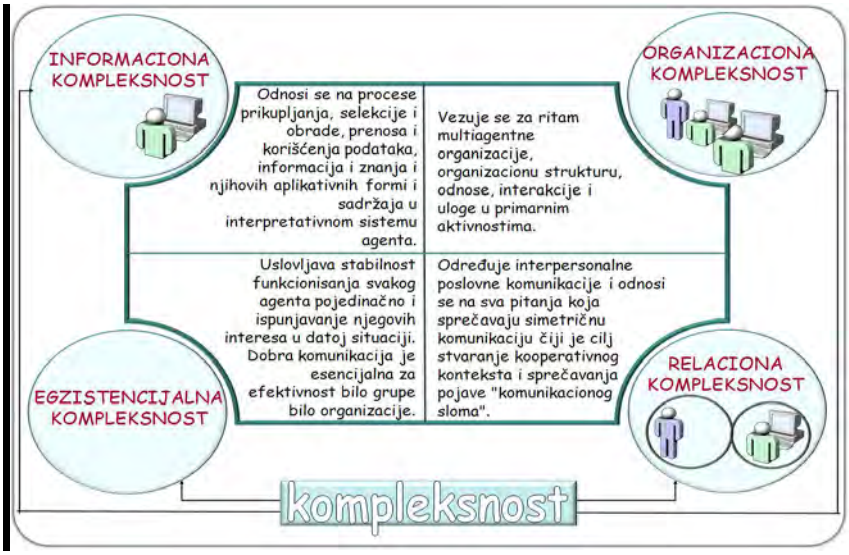
Главна концептуална компонента мултиагентне комуникације је интеракција (Mead 1963.). Комуникационе интеракције или међуделовања реализују се кроз извођење различитих улога, постављање и реализацију циљева, успостављање контаката и развијање односа. Због тога је њихово изучавање вишеаспектно, па се комплексна интеракција са мултиагентним системима у настави математике и информатике, односно мултиагентна комуникација у трансферу математичких и информатичких знања, одређује као проблемско поље нашег истраживања. У оквиру тог проблема истраживања значајни објекти су, поред знања и рада знања, дизајн мултиагентне комуникације базиран на агентној архитектури и остварен у комплексним интеракцијама у сврху стицања математичких и дигиталних компетенција код ученика у наставном процесу.

Способност агената да активно комуницирају олакшава дизајн мултиагентних система – MAS или групу агената са различитим улогама који међусобно интерагују размјенама порука дефинисаним у специфичном језику за комуникацију агената (енгл. Agent Communication Language – ACL). Стандард за ACL је усвојен од стране Фондације за интелигентне физичке агенте (енгл. Foundation for Intelligent Physical Agents, FIPA). FIPA представља релевантно тело за технологије агената.

Извођење различитих улога производи интеракције у различитим контекстима, при чему се изграђују одређени односи између појединих улога. Извођење или игра улоге агената није могуће без „мапе“ правила која служе да се дефинишу оквири и простори за динамику игре, тј. домен кретања, деловања и учешћа у интеракцији. ***Комуникациона правила*** се дефинишу ради управљања комуникационим активностима и интеракцијама агената, а могу бити *експлицитна* или *имплицитна*. Код проблема дефинисања правила почетна тачка припада чињеници да агенти у интеракцији нису константно свесни правила и њихових функција. *Експлицитна правила* се лакше препознају јер *имају директан утицај на комуникационе циљеве и акције*, док се *имплицитна правила* теже препознају пошто *конституишу шире границе и домене комуникационе интеракције* (Бањанин – Лазић 2008). *Имплицитна правила* су ***веровања*** и ***убеђења*** агената о томе како треба обављати улоге. Ова правила су директно повезана са агентном способношћу ***учења*** *на основу искуства*. С друге стране, *експлицитна правила* се постављају тако да буду препознатљива по својој директности и начину регулисања интеракције између агената.

Различите улоге захтевају или креирају различиту динамику комуникације агената. Остали фактори комуникационе динамике су *простор, време, односи, интеракције* (једнократне, фреквентне, моносадржајне или полисадржајне, интерперсоналне, мултиперсоналне, групне, интергрупне итд.), ситуације (које могу бити са мањим или већим степеном *комплексности* и *категорисане* као тешке, неизбежне, неповољне, компликоване, неизвесне или повољне, решиве и сл.). Полазећи од основне дефиниције MAS, по којој се он састоји од више агената чије је понашање усмерено ка постизању заједничких циљева,

може се рећи да MAS за чланове имају агенте са различитим улогама и комплементарним вештинама и да као такви генеришу синергију кроз координисан напор који дозвољава сваком агенту да максимизује своју снагу и минимизује своје слабости.



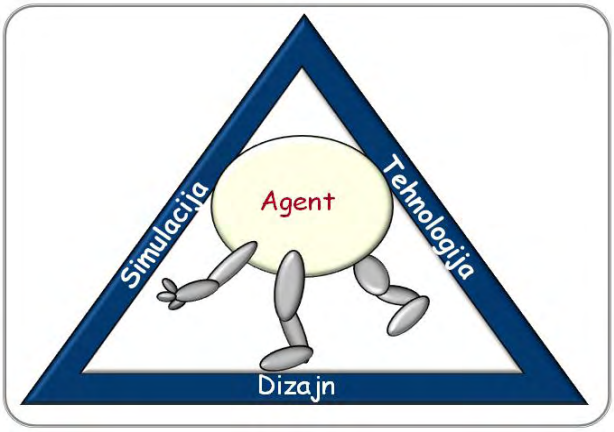
Слика 2. Интеракционе комплексности

Овако посматране функције воде ка идентификовању четири **интеракционе категорије комплексности** (слика 2), при чему се *комплексност* дефинише као *способност MAS или појединачног агента да слободно усваја већи број стања и понашања у датом времену* (Бањанин – Лазић 2008).

3. УЧЕЊЕ У МУЛТИАГЕНТНИМ СИСТЕМИМА

Мултиагентни системи представљају технологију чије компоненте имају могућност да аутоматски реагују у комплексним и динамичним окружењима и да међусобно сарађују како би постигли неки коначан циљ. Агентна технологија се може посматрати из три перспективе (Luck et al. 2005): агенти као дизајн, агенти као извор технологије и агенти као симулација (слика 3). *Агенти као метафора дизајна* обезбеђују нови начин развоја комплексних рачунарских система, нарочито у отвореним и динамичним окружењима. *Агенти као извор технологије* обухватају специфичне технике и алгоритме за балансирање реакција и разматрање у архитектурама индивидуалних агената, учење *од* и *о* другим агентима у окружењу, проналажење начина за преговоре и са-

радњу са другим агентима и развој одговарајућих начина формирања и управљања коалицијом (и другим организацијама). Осим тога, усвајање агентно заснованог приступа све више утиче на развој других домена. На пример, агентни системи већ обезбеђују нове и ефективније методе алокације ресурса у комплексним окружењима у поређењу са ранијим приступима. *Агенти као симулација* представљају снажне моделе комплексних и динамичних реалних окружења. Коришћење (мулти)агентних система за симулацију реалних домена може да обезбеди одговоре на физичке или социјалне проблеме који се иначе не могу добити услед њихове комплексности (нпр. у моделовању утицаја климатских промена на биолошке врсте или моделовање утицаја јавне политике на социјално или економско понашање).



Слика 3. Три перспективе агентне технологије (Luck et al. 2005)

Генерално посматрано, *добро дизајнирано знање агената* игра важну улогу за решавање проблема и доношење одлука у развоју система заснованог на агентима. Неки аутори верују да добро дизајнирано знање агента има особине дељења, а да поновна употреба олакшава сарадњу и преговарање агената (Lee, Liu 2000). Мултиагентно учење се заснива на томе да многобројни агенти који комуницирају у одређеном окружењу своје акције спроводе више пута.

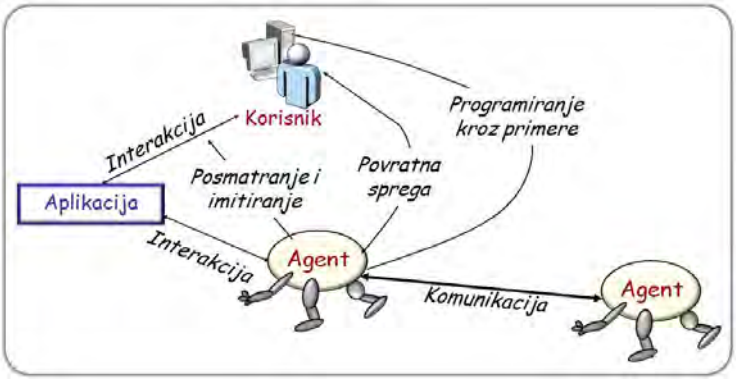
Постоји много дефиниција учења. Према М. Бађонском, *учење* је процес стицања новог знања, усавршавање моторних и говорних (когнитивних) способности, и интеграција стеченог знања и усавршених способности у будуће активности решавања проблема и планирања. Другим речима, *учење је процес динамичког развоја континуума знања, усавршавања вештина, изграђивања оријентације и понашања кроз стицање, примену и развој новог вида знања и/или искуства* (Agents for Intelligent Communications Systems). Када је реч о учењу агената, разликују се два типа агената: агенти способни за учење и агенти неспособни за учење.

Агенти способни за учење, како само име каже, поседују способност да уче и да се прилагођавају променама у окружењу. Способност агента да учи, представља изузетно важну особину агента, нарочито у случају *неочекиваних догађаја*. Према М. Бађонском, агенти користе способност учења за прилагођавање непредвидивим променама у окружењу које се константно мења, и у процесу тренирања које се спроводи пре продуктивне потребе агента.

Способност учења (слика 4) и могућност прикупљања новог знања током рада је, према Полишчуку, условљено поседовањем минималног почетног знања. Услови за прикупљање новог знања су:

– репетитивност задатака које интелигентни агент решава,
– различита репетитивност за различите кориснике.

Агенти који нису способни да уче морају да буду програмирани на такав начин да их ништа не може изненадити. У неким доменима ово није тешко постићи. Пример таквог агента је Библиотекарски помагач (Бађонски 2003), који је програмиран у агентно-оријентисаном програмском језику PLACA. Библиотекарски помагач има своја правила која обухватају сваку ситуацију у којој би требало да реагује.



Слика 4. Графички приказ способности учења.
(адаптирано према: Poliščuk 2004).

3. 1. Машинско учење

Учење у MAS је базирано на техници машинског учења које припада пољу вештачке интелигенције. Учење у MAS наслеђује све проблеме једноагентног машинског учења и још је теже. *Weiss* и *Dillenbourg* (Бађонски 2003) су идентификовали три особине које могу да се појаве у мултиагентном учењу, али се не појављују у једноагентном учењу:

- *умножавање* – сви агенти у систему користе исти алгоритам учења, али процес учења сваког агента је независан један од другог. Ако би процес учења једног агента био неуспешан, то не би имало великог утицаја на целокупне перформансе система;
- *дељење (подела)* процеса – агенти у систему међусобно могу да дистрибуирају процес учења. Сваки агент је одговоран за један део алгоритма учења;
- *интеракција* – агент у MAS може да комуницира током процеса учења и на тај начин убрза и унапреди процес учења.

Weiss класификује машинско учење у две димензије по стратегији и по *feedback*-у учења, као што је наведено у табели 1.

Критеријум за класификацију учења	**Тип учења**	**Опис**
По коришћењу стратегије	*учење напамет*	Агент складишти дата упутства.
	учење из примера	Агент користи дате позитивне и негативне примере да би стекао ново знање.
	учење по аналогији	Ново знање се стиче расуђивањем које користи аналогије у домену проблема.
	учење посматрањем и откривањем	Агенти откривају нове чињенице коришћењем њиховог знања.
По *feedback*-у учења	*надгледано учење*	Агент који даје *feedback* агенту који учи понаша се као учитељ. Након сваке акције учења, најпримеренија акција која би се требала извести се саопштава агенту који учи.
	појачано учење	Агент који даје подршку понаша се као критичар. Са његовим повратним информацијама, он само обавештава агента који учи о ефектима изведене акције.
	ненадгледано учење	Агент који учи, након што изврши акцију не добија никакву повратну информацију.

Табела 1. Класификација типова учења (Бађонски 2003).

Добро познат проблем у машинском учењу је *проблем доделе заслуга* (енгл. Credit *Assignment Problem*), који је формулисао *Marvin Minsky* (Бађонски 2003). То је проблем одређивања акције у секвенци (или групи) акција која изазива повећање (или смањење) перформанси система. У MAS окружењу овај проблем се може поделити на два потпроблема (Бађонски 2003):

(1) ***Проблем интер-агент доделе заслуга*** – додељивање заслуге или кривице спољним акцијама услед целокупне промене перформанси (мора да се одреди допринос сваке изведене акције);

(2) ***Проблем интра-агент доделе заслуга*** – додељивање заслуге или кривице одговарајућим унутрашњим одлукама које су узроковале извршавање акције (мора се одредити допринос сваке одлуке укључене у одабир акције).

Проблем интер-агент доделе заслуга је тежи него додела заслуге односно кривице спољним акцијама система са једним агентом, зато што промена перформанси може бити проузрокована групом акција изведених од стране више различитих агената.

3. 2. Q-Учење

Q-учење или појачано учење (енгл. *reinforcement learning*) је област машинског учења која се бави истраживањем како неки агент треба да изводи акције у околини тако да максимизује неке дугорочне корисности. Овај тип учења често се користи у MAS.

Q-учење се може применити ако у систему постоји коначан број стања и коначан број могућих акција у сваком стању. Сваком пару (*стање*, *акција*) додељује се број (Q-вредност). У сваком стању система, акција са највишом Q-вредности има највише шансе да буде изабрана за извршавање. Q-вредности се одређују на следећи начин (Бађонски 2003):

(1) Све Q-вредности се иницијализују на 0.

(2) Из тренутног стања *s*, селектује се акција *a*, прима се тренутна исплативост *r* и стиже се у следеће стање *s'*.

(3) Освежава се Q(s, a), на бази овог искуства на следећи начин:

$$\Delta Q(s,a) = \alpha[r + \gamma(\max Q(s',b) - Q(s,a))] \qquad (3.2.1)$$

где $\alpha \to 0$ је ниво учења и $0 \le \gamma < 1$ је умањујући фактор.

Горња формула се, према Бађонском, базира на идеји да се промена Q-вредности треба одређивати на основу моментално примљене награде и на основу награде која ће у будућности бити примљена ако све будуће селектоване акције буду оне оптималне.

У кораку 2, акција a_i ће бити селектована са вероватноћом (Бађонски 2003):

$$p(a_i) = \frac{e^{Q(s,a_i)/t}}{\sum_a e^{Q(s,a)/t}} \qquad (3.2.2)$$

Током времена, константа t би полако требало да се смањује ка ниској позитивној вредности ($t \to 0^+$). Ово осигурава да се вероватноћа избора акције са највећом Q-вредности повећава како време пролази (систем је више склон експериментисању са мање обећавајућим акцијама у почетку него касније).

Q-учење у MAS се, према томе, бави питањима како неки агент може да научи да оптимално игра у непознатој динамичкој средини путем покушај-грешка интеракција у присуству других агената са личним интересом и са могућностима адаптације. Q-учење нуди ефективан начин за агенте да процене очекиване добити повезане са индивидуалним искуством (Mićanović 2008).

4. ТРАНСФЕР ЗНАЊА У НАСТАВИ

Поред опште поделе агената на људске и софтверске, потребно је истаћи и знатне разлике између *индивидуалног, аутоматизованог* и *колективног агента*, и утицај ових разлика на трансфер знања. Под концептом знања подразумевамо оно које је сачињено од сазнајних и физичких елемената и основних начина рада везаних за трансфер знања, укључујући креирање, моћ задржавања, пренос и употребу знања.

Четири категорије активности које су заједничке свим системима базираним на знању су: *креирање знања*, *задржавање знања*, *преношење знања и употреба знања*. Ове четири категорије су одабране зато што свака представља фундаменталну разлику како у стратегији тако и у процедури.

Креирање знања укључује све оне активности кроз које се ново знање уводи у систем базиран на знању. Знање може да уђе у систем на два начина, тј. може се креирати унутар система, или приграбити из екстерних извора. *Пренос знања* покрива све активности кроз које агенти деле знање и творевине знања. *Задржавање знања* укључује све начине чувања, одржавања и претраживања претходно развијеног знања. *Употреба знања* је камен темељац активности базираних на знању и бави се начинима на које користимо знање у деловању.

Трансфер знања подразумева проток у форми артефакта, односно творевина знања. Чињеница да при употреби знања одређена творевина може да се примени на више начина, нужно резултује питањем семантике и значења.

Кључ семантичке анализе је у процени како садржаја тако и контекста у којем се примјењује садржај творевине знања. Детаљна анализа трансфера знања укључује стабилност, интеракцију међу агентима и критичност. Пажљиво изучавање садржаја протока знања, како по питању сложености тако и по питању количине, може да се покаже веома корисним при усклађивању потребних ресурса и идентификацији ограничења у трансферу знања, и то у различитим контекстима наставе и институционалног образовања, где су посебно интересантни односи и интеракције не само између људских већ и софтверских агената.

Теме о настави имају вишевековну актуелност, а у посљедњих педесет година су садржајно и контекстуално предмет многобројних, распрострањених и истакнутих истраживања. Мултидисциплинарне и интердисциплинарне расправе и студије о настави омогућиле су настанак бројних нових парадигми, попут *е–наставе*.

Према нашој теорији (Бањанин 1999) настава је вишезначан појам који се може анализирати са *објектног* или предметног, *системског* или студијско–програмског и *процесног* или *интеракцијског* аспекта и то на индивидуалној и на организационој платформи. У садржајној структуралној анализи наставе у фокусу су три чворна ентитета – *знање*, *вештине* и *оријентације* свих учесника наставног процеса – који чине основу и њене интеракцијске структуре у којој су циљеви дизајнирани као перформансни и наменски. Надаље, процесна структура се може проучавати и као динамички низ *високо-комплексних* ситуација у комуникацијској динамици *агената знања* између којих се успостављају мултидимензионални односи и *интеракције*.

У контекстуалној структури наставе три чворна ентитета су: *технологија, стратегија и култура*, а тај контекст и комуникацијско дјеловање моделује организација (школа, факултет, агенција) која омогућава извршење дизајнираних задатака са перформансама које су стандардизоване за опште, специфичне, специјализоване, методолошке и друштвене компетенције.

Дакле, указујемо да је савремена настава „креативни центар конверзације у којој учесници оплемењују и генеришу *нова* знања, вештине и оријентације и јачају *вишедимензионалну* писменост и компетенције“. Наравно, учесници у конверзацији су људски агенти (наставници, асистенти, ученици, студенти, програмери и оператори, администратори мреже, дизајнери курикулума, управљачко-административни агенти) и софтверски агенти (програми за процесирање података, експертни системи, машине за учење и метапрограмирање...).

5. МУЛТИАГЕНТНА КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ

Нове улоге ученика и студената у мултиагентној комуникацији су да креативно, динамично, коактивно и проактивно дјелују у методичко-дидактичким структурама наставе, са повећаваном слободом иницијативе у процесно-интеракцијском простору за холистичко учење и развој, док наставници имају главни задатак да стварају, дизајнирају интеракцијски простор и *контекст* наставе са новом технологијом, културом и стратегијама, са атрактивним садржајима и облицима активности учења оријентисаних на ефикасан развој компетенција. Нове оријентације и култура наставе и учења, нове стратегије образовања операционализирају се и у законским и у програмским документима школа, универзитета, факултета и других институција са ширим функционалним, секторским и географским аспектима.

У мултиагентној комуникацији софтверски агенти не представљају само програме за процесирање података, експерте системе, машине за учење и метапрограмирање. Они постају интелигентни системи који остварују интеракције са окружењем. У том подручју наставницима и ученицима су потребна нова знања о технологијама информационог друштва. Како би постали успешни појединци, прилагодљиви брзим променама у друштву, науци и технологији, није довољно стећи знања о информационој и комуникационој технологији те развити вештине и способности њене употребе у разноврсним ситуацијама, већ развити и свест о њеним могућностима, ограничењима, предностима и недостацима.

Мултиагентна комуникација у настави најбоље се огледа у координацији активности у трансферу партикуларних знања, управљању наставним процесом, али и осталим активностима везаним за планирање, извођење, контролу и анализу наставе.

Због тога је питање трансфера знања у настави потребно истраживати у контексту мултиагентних система. Савремена литература казује како системи базирани на знању захтевају разумевање *трансфера знања*, *агената*, *творевина или артифаката* и *трансформација* битних за изучавање стечених *информација*. Проширујући основни аксиом да „*знање омогућава деловање/акције и одлуке*“, *трансфер знања дефинишемо као низ трансформација које врше агенти са творевинама знања у сврху подршке специфичним активностима или одлукама.*

Одлучивање у настави математике и информатике мора се базирати и одвијати у складу са основним наставним принципима који се од традиционалних разликују по изузетно *комплексним интеракцијама* наставника и ученика у промењеној педагошкој, математичкој и информатичкој структури, а све у циљу њене веће ефикасности.

Због тога је као додатни фокус истраживања у овом раду постављен на појам одлучивања, са искуством у одлучивању о свим системским, објектним и процесним структурама у настави математике и информатике. Одлучивање представља једну од најфреквентнијих комуникационих активности људи. Одлука, као избор једне између више алтернатива, може бити донесена на основу аналитичких или неаналитичких техника. На тему одлучивања развијени су многи модели и теорије. Раније теорије о одлучивању биле су сет формалних модела који налажу шта доносиоци одлука треба да раде када су суочени са избором једне од више опција, гдје се јављају и проблеми примене критеријума за просуђивање и одступања од оптималне одлуке. Најчешћи модел одлучивања јесте рационални (нормативни) модел. Овај тип модела одређује шта доносиоци одлука треба да раде, али не описују како доносиоци одлука треба да функционишу при обављању свог задатка. Нормативни модели су важни за разумевање јер су основа многих компјутерски базираних процеса одлучивања, стављајући као централни концепт корисности пред доносиоца свеукупну вредност сваке одлуке... Истраживачи развијају и дескриптивне моделе према којима људи доносе одлуке селекцијом опција на једноставнији, хеуристички начин. Постоје разноврсни фактори и когнитивна ограничења који имају јак утицај на доношење одлука људских агената, нпр. нетачан или некомплетан ментални модел који води нетачним процјенама стања система или ефеката акције.

6. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Истраживање чије резултате представљамо у овом раду је оријентисано на мултиагентну комуникацију у трансферу математичких и информатичких знања у настави и учењу. Мултиагентна комуникација је релативно ново поље проучавања, док је стицање кључних компетенција ученика и студената, према савременим стратегијама развоја курикулума за основне и средње школе, али и универзитете, постало обавезом у процесу наставе. Комплексна интеракција са мултиагентним системима у настави математике и информатике, односно примена мултиагентне комуникације у трансферу знања, фокусира поред знања и рада знања, дизајн мултиагентне комуникације базиран на агентној архитектури која појачава стицање математичких и дигиталних компетенција код ученика и студената у наставном процесу. У ту сврху представљена је мултиаспектна категоризација софтверских агената, њихова архитектура и секвенце опажања околине са предностима које пружају софтверски агенти у новим садржајним, процесним и интеракционим структурама наставе.

Један од основних циљева истраживања комуникације људских и софтверских агената у трансферу математичких и информатичких знања везан је за доношење одлука као најфреквентније комуникационе активности људи.

ЛИТЕРАТУРА

A Framework for Communication Support Agents, http://www-kasm.nii.ac.jp/

A History of Communications, http://www.nathan.com/

A Software Engineering Approach for Coordination Policies Elicitation, http:/-/www.hermans. org/

Agents for Intelligent Communications Systems, http://www.agentlink.org/

Autonomy and Agent Deliberation, http://www.agentlink. org,

Agent orientation in software engineering, http://www.hermans.org

Analysis and design of agent-oriented information systems, http://www.hermans. org/

„Autonomy and Agent Deliberation“, dostupno na http://www.hermans. org/

Banjanin, dr Milorad (2006): *Metodologija inženjerinaga – inženjerske analize i mreže znanja*, Dis publik, Beograd.

Banjanin, dr Milorad (2007): *Naućnoistraživačka metodologija*, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Saobraćajno-tehnički fakultet, Doboj.

Banjanin, dr Milorad (2007): *Komunikacioni inženjering*, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Saobraćajno-tehnički fakultet, Doboj.

Banjanin, M., Lazić, P. (2008): *Komunikacija sa klijentima*, DisPublic, Beograd.

Coordination Model for Communication Among Agents in Multi-Agent Based Intelligent Systems, http://www.compinfo-center. com

Vrdoljak, Anton, Banjanin, Milorad, Rakić, Krešimir (2009): „Evaluating the effectiveness of the implemented models of ICT tools in teaching mathematics“, The 4TH International Conference „Business Systems Management“ UPS-2009, University of Mostar, Faculty of Mechanical Engineering and Computing, DAAAM International Vienna, University of Applied Sciences Technikum, Vienna, Austrian Society of -Engineers and Architects OIAV, Vienna, 3–5th December 2009, Mostar, B&H.

Poliščuk, J. (2004): *Ekspertni sistemi*, ETF Podgorica.

Bađonski, M. (2003): *Adaptable Java Agents (AJA) – a Tool for Programming of Multi-Agent Systems*, PhD Thesis, Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za matematiku i informatiku, Novi Sad.

Mićanović, T. (2008): *Modeli komunikacije za multi-agentne sisteme*, (diplomski-master rad), Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad.

Žujović, D., Petrović, L., (2005): „Multiagentne simulacije u telekomunikacijama“, XIII telekomunikacioni forum TELFOR 2005, Beograd.

Luck, M., McBurney, P., Shehory, O., Willmott S., and the AgentLink Community (2005): *Agent Technology: Computing as Interaction, A Roadmap for Agent Based Computing*, AgentLink III. 2005. http://www.agentlink. org/roadmap/al3rm.pdf

Communication Security in Multi-agent Systems, http://www.fipa. org.

Prof. Dr MILORAD BANJANIN, Faculty of Philosophy, East Sarajevo,
Prof. Dr MILENKO PIKULA, Teacher-training Faculty, Uzice

MULTI-AGENT COMMUNICATION IN THE TRANSFER OF MATHEMATICAL AND IT KNOWLEDGE

Summary

According to the recommendations of the European Parliament and the Council referring to the key competences for lifelong learning, mathematical competences together with the digital ones make two out of the total eight key competences. That is why the topic of this work are the multi-agent communications in the transfer of mathematical and IT knowledge. By definition, “the agent is every entity in the world that communicates in a certain context.” The research frame focuses on the human and software agents, and the important objects are, besides knowledge and work, a design of a multi-active communication based on the agent architecture and realized in complex interactions with multi-agent systems. So, transfer of mathematical and IT knowledge is investigated for the purpose of developing new competences of the teachers, for the application of new methods of interaction in teaching and for the acquisition of mathematical and digital competences of the students in the process of teaching.

Key words: *agents in teaching, multi-agent systems, new methods of interaction in teaching, mathematical and IT competences of teachers.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13
Стручни чланак
стр. 387–392

Мр Бранка Арсовић, Учитељски факултет у Ужицу

ИНФОРМАТИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА – НОВИ ИЗАЗОВ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА

Апстракт: У савременом друштву информатика и ICT омогућују дубљу спознају кохеренције најразличитијих система.

У подручју образовног рада, информатика данас представља не само наставни предмет чији се садржаји изучавају, него основ који доприноси повећању ефикасности при савлађивању наставног градива највећег броја наставних предмета, као и ефикасности у реализацији самог наставног процеса. Такав концепт образовно-наставног процеса поставља нове захтеве пред образовање учитеља и наставника, чија се улога у процесу образовања мења. Нова улога захтева нова знања и компетенције, а њихово стицање морају обезбедити учитељски и наставнички факултети, на првом месту.

Кључне речи: *образовање учитеља, ICT компетенције, информатика у образовању.*

УВОД

Промене у области науке и технологије захтевају модернизацију образовног система. У складу са развојем информатике и информатичке технологије, одвија се процес модернизације наставе и учења, а то подразумева стално унапређивање образовног рада засновано на уклапању образовања у информатичку епоху техничко-технолошког окружења. Усвајање информатичких технологија и специфичних захтева наметнутих модерним друштвом, условили су потребу за прилагођавањем образовног система иновацијама, а самим тим и прилагођавање наставника, који преузимају нове и одговорне улоге и задатке. У савременом друштву, сва технолошка окружења и, у оквиру њих, процесе обележила је нова парадигма која се карактерише културом електронског комуницирања, а њу у основи симболизује информатичка технологија.

Појам информатизације образовања

У већини земаља у приоритетне задатке реформе образовања спада информатизација. Информатизација образовања представља специфичан процес

који се детаљно планира и реализује по етапама, захватајући, при томе, све сегменте структуре и процесе из система образовања. Дакле, информатизација образовања је широк појам који обухвата више аспеката, као што су:

- ☑ информатика као наставни предмет;
- ☑ информатика као програмски садржај других предмета и садржаја у школи;
- ☑ примена образовног рачунарског софтвера у настави и учењу;
- ☑ информациони систем наставе;
- ☑ информациони систем школе/установе;
- ☑ интернет и образовање на даљину и отворени системи образовања;
- ☑ информациони систем образовања (Надрљански, 2002).

ICT иновације у образовном процесу

Модернизација наставног процеса применом ICT остварује се преко наставника као организатора педагошког рада у школи. Развојем ICT створени су предуслови за промену положаја наставника и ученика у образовном процесу. Наставни процес је постао незамислив без употребе рачунара, а тежиште рада наставника се помера са реализовања на припремање наставе. Ученици постају активнији и самосталнији у раду, а наставници – као произвођачи знања – организују рад, мотивишу и подстичу ученике. Од компетенција наставника, зависе стандарди постигнућа ученика. Савременој настави су потребни наставници који су мотивисани, одговорни, комуникативни и који су спремни и отворени ка сталном усавршавању и професионалном напредовању.

Кроз процес прихватања иновација требало би да прође, како целокупан образовни систем, тако и сваки његов појединачни учесник. Процес прихватања иновација иначе тече кроз пет фаза (Бјекић, 2008):

1. **стадијум сазнавања** – наставници стичу свест и уче о иновацијама, сазнају начин функционисања нових поступака у настави;

2. **стадијум убеђивања** – започиње формирањем ставова наставника према иновацијама (позитиван и негативан став), кроз интеракцију са другима;

3. **стадијум одлучивања** – тражење додатних информација и одлучивање да ли ће се иновација прихватити или одбацити;

4. **стадијум примене** – почиње коришћење, експериментише се, постепено се овладава употребом;

5. **стадијум прихватања** – континуирано коришћење или одбацивање на основу ефеката у практичној примени.

Слободно се може рећи да је наш образовни систем прошао прве две фазе и да се увелико налази у трећој, а можда делимично и у четвртој фази. Другим речима, препозната је важност унапређења образовања кроз ICT, заузет је претежно позитиван став према таквом виду унапређења, једино нам преостаје конкретна примена иновација у настави, да би се прешло на континуирано коришћење. Отпор применама ICT иновација је првенствено проузрокован слабом информатичком писменошћу постојећег образовног кадра, па у неким случајевима и њеним потпуним изостанком.

Информатичка писменост и ICT компетенције будућих учитеља

У многим школама постоји пракса рачунарски подржаног учења. Међутим, већина формалног образовања се и даље одвија по принципу *лицем-у-лице*, у учионичком окружењу. За већу критику је то што се главна употреба web-а састоји од претраживања изолованих пакета информација од стране ученика, а по налогу учитеља. Већина учитеља није у стању да користи нити да интегрише ICT у свакодневној наставној пракси. Наши учитељи не могу више тврдити да не практикују рачунарски подржано учење због немогућности приступа одговарајућим информатичким технологијама. Разлог томе је увођење праксе технолошког унапређивања школа, тако да већина школа сада има одговарајући опремљене кабинете. Али да би пракса рачунарски подржаног учења заиста заживела, неопходан је рачунар у свакој учионици; а тај стандард још није достигнут у нашим условима. И поред тога, неопходно је радити на информатичком описмењавању наставног кадра, да би спремно дочекали наступајућа технолошка унапређења.

Дакле, препознаје се основни задатак који информатизација образовања поставља пред учитељске и наставничке факултете – развијање информатичке писмености и карактеристичних ICT компетенција код својих студената. Будући наставници и учитељи треба да се оспособе за коришћење рачунара на одговарајући, сврсисходан интелигентан начин, како у свакодневном животу, тако и у професионалном смислу. Основни циљ информатичког образовања свакако треба, на првом месту, да буде развој информатичке писмености, а надаље надоградња у смислу професионалне оријентације будућег учитеља.

Термин „апликативно оспособљавање“ је већ усвојен и на нашим просторима, како код старијих особа који се стручно оспособљавају да раде на рачунарима, тако и у школском узрасту. У оба случаја тежи се ка оспособљавању полазника у коришћењу готове апликације, да се у њима добро снађе и да буде у стању да решава текуће техничке проблеме. Учитељи и наставници такође треба да буду оспособљени за примену информатике у другим предме-

тима, односно да се служе тековинама знања из информатике (информатичких технологија), будући да је један од глобалних светских трендова у образовању информатизација образовања – дакле, изучавање свих осталих предмета путем рачунарске технике (презентације, хипермедији, симулације, Интернет и сл.).

Да би институције које образују учитеље обучиле и ишколовале кадар који има неопходно знање, способности, разумевање и могућности да ефикасно користе ICT у својој свакодневној пракси и делатности, потребно је да код њих развију више способности, као и да се стекне више услова. Све то може бити категоризовано у више сегмената:

- ☑ вођство и визија у коришћењу ICT-а;
- ☑ инфраструктура која обезбеђује прикладан приступ и техничку подршку;
- ☑ курикулум/програми који предвиђају употребу ICT-а;
- ☑ сарадња са школама којом би се обезбедило прикладно професионално искуство пре завршетка студија и самог запослења учитеља;
- ☑ разумевање и компетентност у ефикасном коришћењу ICT-а за обучавање и учење (Арсовић, 2007).

ICT способности и умећа која се могу очекивати од будућих учитеља укључују:

- ☑ коришћење и управљање напредним технологијама;
- ☑ коришћење основних компјутерских апликација;
- ☑ коришћење софтвера за презентације и публиковање;
- ☑ коришћење мултимедија;
- ☑ коришћење комуникационих технологија;
- ☑ коришћење образовне технологије у кључним образовним областима (Арсовић, 2007).

Оваква категоризација чини кристално јасним то да се сада од сваког учитеља очекује да је способан да компетентно и ефикасно користи ICT и друге образовне технологије које су му на располагању у школи. Учитељи ће у будућности чак више користити ICT за професионалне активности, укључујући планирање и припремање лекција, припремање наставних материјала, евидентирање оцена ученика и друге административне послове као и за сопствени професионални развој и стално образовање. Учитељи већ користе и креирају упутства и радне листове, користећи Word, али они ће бити замењени Web материјалима, као што ће и екран полако истискивати штампање на папиру. Материјали за наставне јединице се неће штампати, нити ће се нарезивати

на CD-ове, већ ће бити смештени на објављени Web сајт, и укључиваће мноштво линкова на бројне друге релевантне, сличне сајтове и изворе информација. Учитељи ће, радећи у колаборативним групама које могу прекорачити оквире школе, развијати, пројектовати и креирати ове наставне материјале. Бројне педагошко-образовне теорије, као и алати неопходни за остваривање ове визије већ постоје. Нажалост, првенствено због тога што учитељи нису обучени да их користе, они се ретко имплементују истовремено.

Постоје бројни битни проблеми везани за контрадикторну употребу иновативних идеја у области образовних система. Немогуће је припремити будућег учитеља на одговарајући начин, као и понудити професионално усавршавање афирмисаним учитељима, када не постоји слагање на нивоу система око тога на којим идејама треба да се заснива употреба предочених модела, као ни на ком нивоу. Решење је у доношењу курикулума којим су специфициране способности и умећа будућих учитеља, која се очекују у одређеним областим и на различитим нивоима. Од учитеља се очекује да су способни да предају у ICT окружењу, као и да подуче своје ученике основним умећима за коришћење ICT-а. Такође, потребно је да владају умећем креирања и имплементације материјала и лекција који ефективно користе ICT. Такав курикулум допушта различите приступе у различитим областима.

ЗАКЉУЧАК

Иако је неопходно да промене наставних садржаја и метода захвате све нивое образовања, посебно је важно да до таквих трансформација дође на факултетима који образују будуће учитеље и наставнике. Иако је информатичку писменост потребно развијати на свим нивоима образовања, кључно је да таква знања стекну управо студенти који се школују за будуће учитеље и наставнике. Код тих студената је потребно, не само развијати информатичку писменост, него и указивати на то шта је она, које је њено значење и како је развијати. На тај начин се подстиче да студенти, као будући образовни радници, осигурају развој информатичке писмености и код својих ученика. На тај се начин највише утиче на осигуравање примене нових трендова у образовању и у школама.

ЛИТЕРАТУРА

Арсовић, Б., (2007): „ICT и будући учитељи: Да ли се спремамо за e-learning?“, *Технологија, информатика, образовање,* бр. 4, ПМФ у Новом Саду; Центар за развој и примену науке, технологије, информатике, Београд; Институт за педагошка истраживања, Београд; Нови Сад–Београд 2007, (стр. 753–757).

Арсовић, Б., (2008): „Професионални развој и спремност учитеља за прихватање праксе коришћења ICT“, монографија – *Образовање и усавршавање наставника (облици и модели)*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 2008, (стр. 341–352).

Balanskat, A. & R. Blamire, (2007): „ICT in Schools: Trend, Innovations and Issues in 2006–2007“, *European Schoolnet*, June 2007, http://insight. eun. org/shared/data/pdf/ict__in__schools_2006–7.pdf

Бјекић, Д., М. Бјекић, К. Дуњић-Мандић, Т. Јаћимовић, Н. Толић, (2008): „Карактеристике професионалног деловања наставника и однос према иновацијама“, http://www.re-cacak. co. rs/?q=node/71

Gunter Saunders and Fredrik Klemming, (2003): „Integrating Technology into a Traditional Learning Environment: Reasons for and Risks of Success“, *Active Learning in Higher Education 4*, pp 1–74, http://alh. sagepub. com/cgi/content/abstract/4/1/74

Надрљански, Ђ., (2002): „О стратегији информације образовања и огледу за информатизацију ОШ ’Иво Андрић’ у Београду“, *Норма*, IX, 2/2002.

Mr sc. BRANKA ARSOVIĆ, The Teacher Training Faculty in Uzice

INFORMATICS IN EDUCATION – A NEW CHALLENGE FOR TEACHERS’ EDUCATION

Summary

In modern society, the information and ICT are the true needs; they provide a deeper knowledge of various system coherence. In the area of education, information today is not only the course content which is taught, but the foundation that primarily contributes to increasing efficiency in overcoming most of the teaching curriculum subjects, as well as efficiency in the implementation of the teaching process.

Such a concept of educational process sets new requirements to teachers’ education, whose role in the process of educational change. The new role requires new skills and competencies, and their acquisition must provide the teacher and teacher training faculties in the first place.

Key words: *teachers’ education, ICT skills, information technology in education.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::51]:004(497.11)
Стручни чланак
стр. 393–404

Мр Душко Парезановић, Гимназија Ивањица

ПРИМЕНА ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ И УСАВРШАВАЊУ НАСТАВНИКА МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: У уводном делу рада дате су предности коришћења Интернет технологија у почетној настави математике. Главни део рада обухвата припремљеност наставника математике за коришћење савремених информационо-комуникационих технологија. Обухваћен је савремен начин вредновања знања ученика посредством рачуна. Посебан акценат дат је на информатичку писменост ученика основне школе. Дати су и практични примери употребе рачунара у настави математике.

Кључне речи: *настава математике, Интернет, образовање, усавршавање, рачунар*.

УВОД

„Настава математике није наука.
Настава математике је уметност.“

Ђерђ Поја

Развој и употреба информационо-комуникационих технологија трансформисали су савремено друштво у „информационо друштво“. Информационо-комуникационе технологије играју најважнију улогу како у производњи и економији, тако и у свим осталим сферама живота појединца и друштва у целини. Нема школе у Републици Србији која свој рад не базира на употреби Интернет технологија. Данас школа не сме да заостаје у погледу праћења најновијих техничких достигнућа јер на тај начин олакша свом особљу да професионалније и квалитетније обавља свој посао.

Коришћење Интернета олакшава посао и самим наставницима, јер имају могућност да на веома једноставан начин приступе било ком делу света и да упореде своју методологију рада са радом својих иностраних колега, да размене лична искуства са колегама и на тај начин усаврше свој рад.

1. КОРИШЋЕЊЕ РАЧУНАРА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

„Математика не управља светом.
Она показује како се управља светом.“

Гете

Могућности које пружа рачунар у наставном процесу су вишеструке. Наставницима је омогућено да посредством нових технолошких открића прикупљају податке, анализирају информације и припремају материјале. Нови кориснички алати омогућују им и да сами креирају апликације за учење и проверу знања. Ученици, с друге стране, могу да користе рачунаре ради програмираног стицања сазнања, активнијег учешћа у настави, анализе и примене информација, скраћења времена учења и самомотивације за стицање нових знања. Рачунари такође поједностављују и чине мање субјективним проверу стечених знања ученика.

Данашњи рачунари располажу моћним меморијским потенцијалима, где све већи значај добијају периферне меморије засноване на дигиталној као и оптичкој техници. Брзина процесирања је увећана до готово невероватних граница, које то заправо и нису. Спољни уређаји који се могу користити као допунске компоненте укупног радног процеса рачунара, обогаћени су низом нових побољшања већ постојећих компоненти. Из приложеног се може само закључити да баријере пред развојем рачунарског хардвера готово да не постоје.

Оно што је значајно допринело интензивирању производње рачунарских програма и комплексних рачунарских система, јесте нова објектна оријентација у програмирању. Када се говори о новим трендовима, треба посветити посебну пажњу умрежавању рачунара. Интернет технологије нуде ученицима богато и корисно искуство које помаже искоришћењу његових потенцијала.

2. ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Свим учесницима процеса образовања треба показати у којој мери примена рачунара може да одигра значајну улогу у бризи, одгоју и образовању детета. Време активног коришћења рачунара у настави већ је отпочело. Предавачи би то што пре требало да прихвате, како за своје тако и за добро деце. Занемаривање потенцијала нових технологија у образовању може вишеструко да се рефлектује на целокупан развојни процес детета као будућег корисног члана савременог друштва.

Оно што се јавља као препрека нове тенденције јесте непознавање нових техника како од стране деце тако и за педагошки кадар. Овај проблем може да буде решен континуалним комуницирањем и упућивањем ђака и настав-

ника на редовно коришћење рачунарских помагала, чиме би се они ослободили увек присутног страха од непознатог.

Када притом корисници знају какве им предности доноси ова употреба, процес прилагођавања новим условима учења иде далеко лакше. У активности компјутеризације наставе морају да буду укључени њени протагонисти, информатички кадар, родитељи, али и друштво у целини:

- Пројектанти информационих система, администратори и програмери треба да подрже наставнике у приближавању новим технологијама.
- Друштво мора да обезбеди материјална средства за стварање програма рачунарске наставе и обуку кадрова за њихово коришћење.
- Наставници морају да буду припремљени за примену рачунарских средстава. Педагозима треба указивати на све предности савремених технологија.

3. КОРИШЋЕЊЕ РАЧУНАРА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

У образовном процесу рачунаре можемо користити у: планирању образовања, програмирању образовања, реализацији наставе и вредновању знања.

Рачунар у планирању и програмирању образовања игра вишеструку улогу. Његов задатак се најкраће може описати на следећи начин: прима захтеве за израду планова и програма, меморише прикупљене податке, активира израду образовних планова и програма, делује као црна кутија у коју улазе прикупљени подаци о жељеном образовном процесу, а излазе планови и програми образовања, меморише планове и програме, обрађује податке везане за контролну употребу израђених планова и програма, емитује договорене планове и програме полазницима.

Улога рачунара у процесу директне реализације наставе може се сматрати његовом најбитнијом улогом. Квалитет реализације наставе у великој мери зависи од систематичности и свеобухватности при извршењу претходних фаза примене рачунара у образовном процесу. Задатак рачунара у овој фази може да буде описан на следећи начин:

- поставља задатак за проверу претходно стеченог знања;
- евидентира, проверава и вреднује одговор;
- обавештава о резултату;
- обавештава о питањима која обрађује у оквиру наставне јединице;
- емитује садржај – градиво и упутство за одговоре на питања;
- даје програмиране допуне, објашњења.

Вредновање знања је подручје примене рачунара у коме су безграничне могућности варирања. У процесу вредновања знања посредством рачунара треба посветити нарочиту пажњу начину, тј. методи провере знања, времену

које протиче између две провере, као и времену између преношења знања и провере истог. У овом, поред битне улоге коју преузима рачунар, посебан значај има изабрана методологија провере сазнања. Бројност метода и модела провере су и основни проблем на који се наилази у процесу вредновања сазнања. Да би уопште било говора о моделу, потребно је претходно утврдити намену вредновања сазнања: да ли се ради о самопровери знања, да ли се ради о провери знања од стране других, да ли се ради о провери дела знања или се ради о провери знања као целине.

Вредновање знања посредством рачунара олакшава рад наставнику. Од најбаналнијих потешкоћа, као што су проблеми са нечитким рукописом ученика, преко несигурности у објективност при оцени знања, вредновање сазнања у традиционалном начину образовања наилази на бројне препреке.

4. СТАЊЕ ИНФОРМАТИКЕ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

Да би се дошло до одређених закључака о степену усвојености наставних садржаја из математике у основним школама, анализиран је успех ученика 1999–2004. године. Резултати успеха ученика дати су у табелама које следе (извор: Републички завод за статистику, *Годишњак* 2000, 2001, 2003, 2010, Завод за вредновање рада у образовању):

Табела 1

УСПЕХ УЧЕНИКА – МАТЕМАТИКА					
РАЗРЕД – ШЕСТИ					
Школска година	Број ученика	У с п е х (%)			
		2	3	4	5
2001/02.	92.362	37,23	21,75	17,97	23,05
2002/03.	92.227	36,73	21,74	17,99	23,54
2003/04.	87.686	35,99	21,71	18,03	24,27
УКУПНО	272.275	36,66	21,74	17,99	23,61

Табела 2

УСПЕХ УЧЕНИКА – МАТЕМАТИКА					
РАЗРЕД – СЕДМИ					
Школска година	Број ученика	У с п е х (%)			
		2	3	4	5
2001/02.	92.369	39,01	21,65	17,32	22,02
2002/03.	92.215	39,24	21,81	17,15	21,80
2003/04.	87.446	39,88	21,66	16,82	21,64
УКУПНО	272.030	39,37	21,71	17,10	21,82

Табела 3

УСПЕХ УЧЕНИКА – МАТЕМАТИКА					
РАЗРЕД – ОСМИ					
Школска година	Број ученика	У с п е х (%)			
		2	3	4	5
2001/02.	91.677	35,29	21,08	17,91	25,72
2002/03.	91.298	37,06	21,31	17,10	24,53
2003/04.	86.567	37,02	21,29	17,15	24,54
УКУПНО	269.542	36,45	21,23	17,39	24,93

Табела 4

УСПЕХ УЧЕНИКА – ЗБИРНО					
РАЗРЕД – VI + VII + VIII					
Школска година	Број ученика	У с п е х (%)			
		2	3	4	5
2001/02.	276.408	37,17	21,50	17,74	23,59
2002/03.	275.740	37,68	21,62	17,42	23,28
2003/04.	261.699	37,63	21,55	17,33	23,49
УКУПНО	813.837	37,49	21,56	17,50	23,45

Табела 5

ОПШТИ УСПЕХ					
РАЗРЕД – ОСМИ					
Школска година	Број ученика	У с п е х (%)			
		2	3	4	5
1999/00.	95.332	6,16	25,77	29,53	38,54
2000/01.	91.387	5,60	25,94	29,75	38,71
2001/02.	90.569	5,23	25,87	29,73	39,17
2002/03.	88.298	5,61	26,70	30,06	37,63
УКУПНО	365.586	5,66	26,06	29,76	38,52

Табела 6

УПОРЕДНИ ПОДАЦИ					
РАЗРЕД – ОСМИ					
Предмет	Број ученика	У с п е х (%)			
		2	3	4	5
Математика	269.542	36,45	21,23	17,39	24,93
Општи успех	365.586	5,66	26,06	29,76	38,52

Анализа успеха из математике показује да традиционална настава не даје довољне ефекте за даљи рад у математици. Резултати показују да 37,49% ученика има довољан успех из овог предмета, што говори о недовољној усвојености и оспособљености за даљи рад у математици. Ову чињеницу такође потврђују и резултати општег успеха ученика према успеху из математике.

Тако, међу ученицима осмог разреда у посматраном периоду, довољан успех из математике има 36,45% ученика, а 5,66% довољан општи успех. С друге стране, 31,72% ученика има довољан и добар општи успех, што наводи на претпоставку да сви они можда имају довољан успех из математике, чак и неки ученици са општим успехом врло добар.

Резултати општег и успеха из математике директно су везани за оцењивање као сложене активности суочене са многим слабостима (субјективним и објективним), али је до данас једини еквивалент за постигнуће у настави. Објективно дата оцена има вишеслојну намену и садржи више елемената од којих је најважнији да је она показатељ посебних способности као основ за избор занимања и школе. Зато анализа успеха показује да је неопходно иновирати наставу математике у свим њеним елементима. Посебно треба нагласити примену савремених наставних средстава у настави математике као средства која изоморфно и једноставно приказују математичке објекте у току сложеног и вишестепеног наставног процеса.

5. МОДЕРАН ПРИСТУП НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Један од носећих стубова унапређења система образовања јесте опремљеност школских објеката савременим наставним материјалом и модерном наставном технологијом. Такво опремање је суштински значајно и за обнављање ентузијазма и за успостављање нових улога у настави. Један од најчешћих показатеља опремљености школа јесте број рачунара које школа има. Рачунари су постали мерило педагошког стандарда школе. И званични подаци свакодневно говоре да је у школама све више рачунара, али је отворено питање ко их користи и коме су доступни. Садашње стање опремљености школа за извођење савремене али и класичне наставе на недопустиво је ниском нивоу. Није се озбиљније улагало у опремање школа и то је истовремено демотивисало наставнике за рад. Савремени образовни систем у свом саставу обавезно укључује инфокомуникационе технологије уз помоћ којих се деле заједнички извори употребом Интернет технологије (Интернет, Интранет, Екстранет). Зато, треба стварати услове у којима инфокомуникационе технологије представљају саставни део образовног система у виду подршке свим његовим активностима. Показатељи који се односе на стање инфокомуникационих технологија у нашим основним школама јасно упућују на постојање потребе за планирањем, пројектовањем и инвестирањем у информациони систем и образовну технологију.

Приступ одговарајућој опреми и мрежама какав је Интернет углавном је ограничен, а значајан број школа нема ниједан рачунар. Подаци прикупљени од стране Министарства просвете у јуну 2001. године говоре о стању инфраструктуре у основним школама:

Број рачунара по школи	0,65
Број ученика по рачунару	180
Број наставника Информатике по рачунару	4
Број школа по једној Интернет вези	31
Број ученика по једној Интернет вези	15.562
Број наставника Инфор. по једној Интернет вези	11

Општи принцип прихватања промена и иновација у настави и школи зависи од усклађености тих промена са ставовима школе. То практично значи да општи однос школе према дидактичко-информатичким иновацијама може битно да утиче на увођење и примену тих иновација у настави и школи.

Истраживање обављено школске 2002/03. године са циљем да се утврди стање опремљености школа за модерне приступе настави, а и због сложености дефинисаног проблема, обухватило је 50 основних школа из свих региона Републике Србије. Прикупљени и обрађени подаци приказани су у табелама које следе.

Табела 1

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА – ШКОЛЕ	
Регион	Број школа
Град Београд	10
Централна Србија	27
АП Војводина	8
АП Косово и Метохија	5
Република Србија	50

Табела 2

ПОСЕДОВАЊЕ РАЧУНАРА			
Регион	Број школа	Број рачунара	Број рачунара по школи
Град Београд	10	90	9
Цен. Србија	27	127	4,7
АП Војводина	8	67	8,35
АП К и М	5	30	6
Република Србија	50	314	6,3

Табела 3

СВРХА КОРИШЋЕЊА РАЧУНАРА (%)				
Регион	Број школа	Настава	Припрема наставе	Остало
Град Београд	10	60,00	20,00	90,00
Цен. Србија	27	70,37	25,92	70,37
АП Војводина	8	75,00	50,00	100,00
АП К и М	5	60,00	20,00	40,00
Р. Србија	50	68,00	28,00	76,00

Табела 4

КОРИШЋЕЊЕ ИНТЕРНЕТА			
Регион	Број школа	Користи Интернет (%)	Број школа по једној Интернет вези
Град Београд	10	60,00	1,66
Цен. Србија	27	59,26	1,69
АП Војводина	8	87,50	1,14
АП К и М	5	40,00	2,50
Р. Србија	50	62,00	1,61

Табела 5

СВРХА КОРИШЋЕЊА ИНТЕРНЕТА (%)					
Регион	Број школа	Медиј за комуникацију	Подршка руковођењу у образ.	Извор образовних садржаја	Средство за унапређење наставе
Г. Београд	10	60,00	50,00	10,00	-
Цен. Србија	27	59,25	22,22	7,40	-
АП Војводина	8	87,50	-	37,50	-
АП К и М	5	-	-	-	40,00
Р. Србија	50	58,00	22,00	12,00	4,00

Табела 6

ОРГАНИЗОВАНО ПРАЋЕЊЕ ОБРАЗОВНИХ САДРЖАЈА ПРЕКО ТВ (%)		
Регион	Број школа	Праћење ТВ
Град Београд	10	30,00
Централна Србија	27	29,62
АП Војводина	8	50,00
АП Косово и Метохија	5	40,00
Република Србија	50	34,00

Табела 7

ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ ЗА УЧЕЊЕ ПОМОЋУ ИНТЕРНЕТА (%)		
Регион	Број школа	Заинтересованост за учење
Град Београд	10	90,00
Централна Србија	27	96,29
АП Војводина	8	100,00
АП Косово и Метохија	5	100,00
Република Србија	50	96,00

Анализа резултата показује да се број рачунара нагло повећава и износи 6,3 рачунара по школи. Такође се број Интернет веза по школи повећава, па је сада 1,61 школа по једној Интернет вези. Школе Интернет користе највише као средство за комуникацију (58%), као подршка у руковођењу (22%), а као извор образовних садржаја – 12%. Школе организовано прате образовну телевизију у 34% случајева, а заинтересованост за учење помоћу Интернета је 96%. Презентовани резултати показују да је опремљеност школа модерним средствима неадекватан захтевима савремене наставе и да доминирају средства традиционалне наставе. Истовремено, презентовани резултати показују да школе имају позитиван однос према дидактичко-информационим иновацијама као и према њиховој примени у настави.

6. ИНФОРМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

У нашем систему основног образовања, учешће информатичког образовања је симболично. Неких елемената информатичког образовања има у математици и техничким наукама, али то није примерено стицању информатичких знања, већ су то углавном појединачни принципи и елементарна знања оријентисана ка другим наменама, а не ка информатичком образовању у смислу систематизованих знања. До недавно су се прве информације о информатичкој науци и технологији добијале у оквирима наставе основе технике и производње у средњој школи.

Табела 1

ПОСЕДОВАЊЕ И СВРХА КОРИШЋЕЊА РАЧУНАРА (%)					
Регион	Број ученика	Поседује рачунар	Сврха коришћења рачунара		
			Игрице	Интернет	Писање текста
Г. Београд	1.790	35,08	32,51	20,67	5,02
Цен. Србија	7.030	34,56	33,14	19,38	8,42
АП Војводина	1.704	36,62	31,39	16,96	5,86
АП К и М	830	9,75	6,98	2,04	1,68
Р. Србија	11.354	32,69	30,87	17,95	6,94

Табела 2

КОРИШЋЕЊЕ И СВРХА КОРИШЋЕЊА ИНТЕРНЕТА (%)					
Регион	Број ученика	Користи Интернет	Сврха коришћења Интернета		
			Електронска пошта	Посећивање сајтова	Забава
Г. Београд	1.790	20,67	50,54	25,67	11,89
Цен. Србија	7.030	19,38	51,65	23,33	26,77
АП Војводина	1.704	16,96	42,90	24,91	23,18
АП К и М	830	2,04	52,94	17,64	29,41
Р. Србија	11.354	17,95	49,23	29,23	23,58

Табела 3

ПРАЋЕЊЕ ОБРАЗОВНЕ ТВ И ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ ЗА УЧЕЊЕ ПОМОЋУ ИНТЕРНЕТА (%)			
Регион	Број ученика	Праћење ТВ	Заинтересованост за Учење помоћу Интернета
Град Београд	1.790	79,10	64,35
Централна Србија	7.030	85,46	74,97
АП Војводина	1.704	77,69	67,84
АП К и М	830	90,24	88,19
Република Србија	11.354	83,38	73,19

Овај део рада говори о информатичкој писмености ученика основне школе. Да бисмо дошли до валидних резултата, извршено је анкетирање 11.354 ученика од првог до осмог разреда у 50 основних школа у Републици Србији. Обухваћени су сви региони осим три региона на Косову и Метохији. Резултати добијени анкетирањем представљени су у претходним табелама.

У претходном истраживању коришћен је територијални принцип који је показао одређену законитост у односу на економску моћ региона и Републике Србије. Занимљива је анализа резултата истраживања према разредима, с обзиром да је употреба мултимедија везана и за различити степен психофизичког развоја ученика. Тај развој детерминисан је искуством и вештинама које омогућују у великој мери лакшу и квалитетнију примену нових технологија. Познато је да је деци 6–10 година потребно што више физичке активности, игре, игре и само игре... Читав утицај медија је такав да се деца мање играју са стварима, а приоритет имају игрице. Медији у животу детета нису више непознаница него део његовог живота. Они су део његовог радног дана, и дететов свет не бисмо могли разумети без познавања медија, њиховог функционисања, механизама који децу привлаче ка њима итд. На питање када увести информатичке технологије у настави, пре науке је одговорила пракса, што значи да

ученици ту технологију користе чак пре својих наставника. Поред учења у школи деца много садржаја науче користећи разноврсне медије међу којима посебно место заузима Интернет. Наиме, деца иду у школу на наставу само 180 до 190 наставних дана, а са новим медијима се сусрећу 365 дана. Зато је важно истражити и научно објаснити улогу и значај нових медија за доживотно самообразовање.

7. НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ НА САВРЕМЕН НАЧИН

Коришћење рачунара у наставном процесу претпоставља израду информационих система образовања, који подразумевају креирање посебних апликација за одређене тематске области.

Уколико се уз стандардну рачунарску опрему користе и допунска средства, која обезбеђују мултимедијалност презентовања знања, ефекти оваквог учења су, искуствено посматрано, много већи него код традиционалног начина школовања. Такође, треба имати у виду и могућност глобалне комуникације путем највеће светске рачунарске мреже, Интернета. Коришћење сервиса WWW као интерфејса за израду курсева за стицање знања ученика, јесте тенденција у образовању која има велике потенцијале.

Израђени курсеви за школовање посредством рачунара имају могућност коришћења додатних алата, који су стандардан део софтверске опреме рачунара и допунских медија, или се користе путем глобалне мреже. Примери таквих алата су: конференциони системи, групно пројектовање, самоусавршавање ученика, контрола приступа, електронска пошта, календар курса, праћење напредовања ученика, алати за навигацију, претраживање садржаја курсева итд.

ЗАКЉУЧАК

Циљ увођења рачунара у наставу јесте интегрисање нових технологија и наставних планова, а ради подржавања наставника у њиховим технолошки побољшаним наставним активностима. Савремени образовни систем у свом саставу обавезно укључује инфокомуникационе технологије уз помоћ којих се деле заједнички извори употребом Интернет технологије. То практично значи да општи однос школе према дидактичко-информатичким иновацијама може битно да утиче на увођење и примену тих иновација у настави и школи. На питање када увести информатичке технологије у настави, пре науке је одговорила пракса, што значи да ученици ту технологију користе чак пре својих наставника.

ЛИТЕРАТУРА

Парезановић Д. (2000): *Интранет у високошколским установама* (магистарска теза), Природно математички факултет, Крагујевац.

Stefanović D., Parezanović D., Kaplarević A. (2000): „Poslovne i nastavne aktivnosti visokoškolskih ustanova u Internet okruženju“, *Management* – časopis za teoriju i praksu menadžmenta, vol. 5, br. 17–18, str. 44–51.

Parezanović D. (2005): „Poslovni informacioni sistem obrazovnih institucija u intranet okruženju“, Info M, vol. 4, br. 14, str. 28–32.

Парезановић Д. (2010): *Интернет технологије у интранет окружењу почетне наставе математике*, докторска дисертација (у изради), Учитељски факултет, Ужице.

Parezanović D., Pikula M., Špijunović K., Diković Lj. (2010): „Electronic education in the methodology of mathematics“, *Info M*, decembar, 2010.

Републички завод за статистику (2010): *Употреба информационо-комуникационих технологија у Републици Србији*, Београд.

DUŠKO PAREZANOVIĆ, MA, High School, Ivanjica

THE USAGE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND SPECIALIZATION OF THE TEACHERS OF MATHEMATICS

Summary

The advantages of using the Internet technologies in Mathematics for beginners are presented in the introductory part of the work. The main part covers the teachers' preparedness to use contemporary Information and Communication Technologies (ICT), as well as the contemporary way of the students' knowledge evaluation using computers. IT literacy of primary scholars is specially emphasized. The practical examples of the usage of computers in Mathematics teaching are, also, presented.

Key words: *Mathematics teaching, the Internet, education, specialized trainings, computers*.

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.315.7
Стручни чланак
стр. 405–418

Александар Игњатовић, Учитељски факултет у Ужицу

ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМАЊЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: Планирање, припремање и реализација наставе претпоставља операционализацију и конкретизацију циљева, задатака и садржаја, како наставних предмета уопште, тако и предмета природа и друштво. Рад се бави применом планирања и припремања проблемске наставе природе и друштва која има за циљ активирање и оспособљавање ученика за решавање проблема, проблемских задатака, подстицање и развој продуктивног и логичког мишљења, стваралачког рада, као и улогама и активностима наставника у том процесу.

Кључне речи: *планирање и припремање, проблемска настава, настава природе и друштва*.

1. ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМАЊЕ У НАСТАВИ

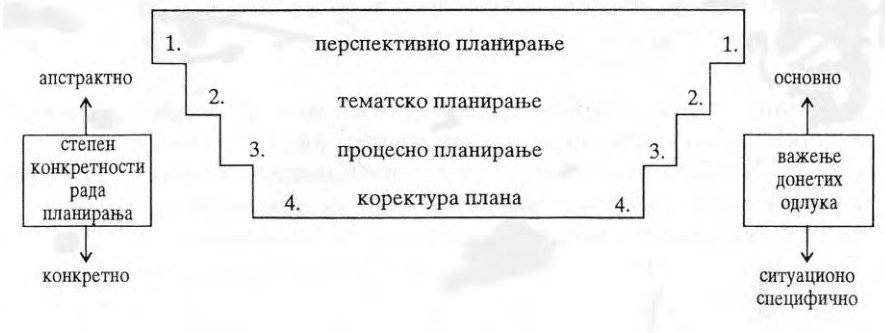
Планирање и припремање представљају конститутивне елементе сваке целисходне и сврсисходне људске делатности, „јер је то облик предвиђања будућности и начина утицаја на будућност, на остваривање циља као идеалне слике жељене будућности“ (Вилотијевић 1999: 335). Једна од таквих, можда и најважнијих делатности, свакако јесте и настава. Настава може бити редовна, допунска, индивидуализована, проблемска. Без обзира који је тип наставе у питању, свака од поменутих мора бити пажљиво и доследно планирана.

Планирање са свим елементима који га чине обезбеђује смањење или потпуно искључење хаотичности и стихијности у васпитно-образовном процесу, као и смањење нивоа ентропије, што је неопходан елеменат у недетерминисаним, стохастичким системима, у који спада и васпитно-образовни систем. Под планирањем се подразумева операционализација и конкретизација циљева и задатака наставе које треба реализовати, затим извршиоци истих, облици и методе рада, као и средства која обезбеђују остваривање постављених циљева и задатака, при чему се планирање односи на дуже временске периоде, а припремање на појединачне, конкретне наставне часове.

Само планирање се може вршити на различитим нивоима који су при том постављени субординативно од вишег ка нижем, односно од општег ка

појединачном у смислу временских периода за које се врши планирање. Овакав приступ претпоставља и Волфганг Шулц, при чему као критеријум узима време реализације предвиђеног плана, као и „степен општости, односно конкретности”, што подразумева „перспективно, тематско, процесно и корективно (коректура плана) планирање“ (Вилотијевић 1999: 77), за шта је дао и шематски приказ (графикон 1).

Графикон 1. *Шулцов модел планирања*



(Шулц, према: Вилотијевић 1999: 77)

Под перспективним планирањем подразумева се планирање наставе за одређени дужи временски период, на пример за једну школску годину, за једно полугодиште, при чему је планирање предвиђено сукцесивно у смислу редоследа наставних јединица, док се под тематским планирањем подразумева обухватање наставних јединица за једну тематску целину, и то тако што се узима део претпостављеног перспективног плана и то оног његовог дела који је на реду за обраду. Након ова два нивоа планирања следе процесно и корективно планирање, при чему Шулц под процесним планирањем подразумева одређивање „следа наставних корака, време реализације, врсту комуникације, облике и методе рада“ (Вилотијевић 1999: 77), а под корективним реаговања на све ситуације које нису биле предвиђене и обухваћене претходним облицима и нивоима планирања.

О нивоима и врстама планирања на сличан начин говори и Вилотијевић. Он сматра да постоји више врста планирања и да она зависе од времена и степена разраде. У односу на временски период, планирање може бити годишње, полугодишње, тромесечно и седмично, док у односу на степен разраде, што би код Шулца био степен конкретизације, односно степен општости или конкретности, планирање може бити глобално, оперативно и детаљно. (Вилотијевић 1999)

За разлику од поменутих аутора, Пешић под планирањем подразумева својеврсно програмирање за које каже да се „не разликује битно од израде јед-

ног васпитно-образовног програма“ (Пешић 1991: 227). Она, такође, каже да је планирање динамичан и континуиран процес под којим се подразумева оперативна разрада и конкретизација званичног програма, при чему се операционализују и конкретизују просторни, временски, организациони и материјални ресурси. М. Пешић сматра да сам план може садржати до детаља разрађене све елементе планираног васпитно-образовног рада, а такође може садржати „само један, односно основни извор за планирање конкретног рада једног наставника“ (Пешић 1991: 229).

За планирање се свакако у обзир морају узети конкретни услови у којима се васпитно-образовни рад реализује, у које спадају: ученици са којима се ради, уџбеници који се користе у процесу реализације наставе, стручна литература и, свакако, искуство наставника који је непосредно укључен у васпитно-образовни процес, односно у реализацију наставе и наставних часова конкретног наставног предмета. У само планирање васпитно-образовног рада на било ком нивоу, у односу на наставни предмет, разред, тему, наставни час, присутни су сви елементи планирања који се тичу циљева, задатака, садржаја, метода рада, као и начина праћења и вредновања. Поред ових општих елемената, планирање једног наставног часа садржи посебне елементе који се односе на конкретне наставне материјале, просторне и временске услове рада, попут рада у кабинету, лабораторији, у природи, наставна средства, наставна помагала и друге материјале. Сви поменути елементи су неопходни за припрему и реализацију конкретног наставног часа.

Како је већ речено, у процес планирања су укључени и непосредни извршиоци, односно наставници или учитељи и то на два начина. Први начин се односи на наставнике, односно учитеље као елементе који се планирају у смислу људских ресурса за остваривање васпитно-образовног процеса, тј. као непосредни извршиоци истог, док се други односи тако да су наставници, односно учитељи, ти који планирају путеве и начине реализације васпитно-образовног процеса. Имајући у виду да је процес планирања успостављен субординативно и сукцесивно од вишег ка нижем ступњу у смислу времена за које се планирање врши, као и од општег ка појединачном у смислу општости, односно конкретности, може се закључити да би на крају низа дошло дневно планирање, односно планирање реализације наставног часа из конкретног наставног предмета. Овај ниво планирања заправо спада у домен припремања наставника и наставе за један наставни час у оквиру наставног предмета.

Поред планирања саставни део процеса реализације васпитно-образовног процеса, односно наставе као његовог интегративног дела, јесте припремање. Речено је да је припремање заправо операционализовано и конкретизовано планирање, које се односи на један конкретан наставни час у оквиру наставног предмета, а такво планирање, односно припремање, односи се на стварање, осмишљавање и писање припреме која служи наставнику или учитељу у процесу реализације наставног часа.

Под писаном припремом подразумева се „селекција мисли, ставова, дидактичких решења, једног претходно студиозног рада“ (Вилотијевић 1999: 34). Дакле, припрема представља краћи план, структуру часа којом се формулише, дефинише и предвиђа сама организација часа која претпоставља неопходне елементе за организацију наставе, тј. методе, средства, облике, технике и процедуре рада, као и повратну информацију наставнику. Поред овога, нарочито је важно да припрема садржи и васпитно-образовне исходе часа. Само припремање наставника, односно учитеља за час представља завршни корак планирања и припремања, а резултат самог процеса јесте писана припрема за час.

И други аутори слично дефинишу и на сличан начин говоре о писаној припреми за час. Лазаревић и Банђур у својој књизи *Методика наставе природе и друштва* сматрају да суштину припреме за час чини наставниково размишљање о свим детаљима, а посебно о најефикаснијим облицима и методама активног мисаоног ангажовања ученика на сваком часу. Они даље кажу да „у зависности од врсте часа сваки његов део треба разрадити и конкретизовати тако да се јасно може сагледати *шта*, *зашто* и *како* ће се радити у свакој етапи наставног часа“ (Лазаревић – Банђур 2001: 144).

За разлику од претходних аутора, Де Зан сматра да припремање започиње процесом саморефлексије и самоевалуације одржаног часа, одмах након завршетка непосредног рада са ученицима, при чему наставник треба да бележи сопствене примедбе у вези са употребом различитих извора знања, а нарочито примедбе које се тичу штампаних материјала који су коришћени у настави, примедбе у вези са напредовањем ученика у процесу сазнавања, ученичким питањима, ефектима, исходима таквог рада и сл. Наставник или учитељ свакодневно треба да анализира свој рад и да притом покуша да уочи ефикасне методичке поступке и на основу тога унапређује свој свакодневни рад и тако олакшава себи припремање наставе за наредне часове.

У процесу непосредног припремања наставника и учитеља за наставни час, различити аутори углавном претпостављају исте или сличне елементе. У том контексту Де Зан наводи постављање замисли наставне делатности и израду писаних методичких поставки за наставну делатност, при чему каже да „постављање замисли наставне јединице обухвата размишљање о њеним темељним проблемима, положају наставне јединице у програму, отелотворењу задатака и садржаја, одабиру места извођења наставе, прецизном устројству наставног времена, избору и употреби наставне технологије, одабиру и умрежавању наставних метода, одређивању заједничких и посебних активности учитеља/учитељице и ученика/ученице, вредновању учениковог постигнућа у целини“ (Де Зан 2005: 346). Поред наведеног, он истиче да би у процесу припремања за наставни час требало истовремено да се припремају и наставници и ученици, због чега „ученика/ученицу ваља равноправно укључити у непосредно припремање наставе разноврсним посматрањем појава у окружењу, прикупљањем материјала и прибора за рад, извођењем самосталних практич-

них радова, читањем одабраних текстова, слушањем радијских и гледањем телевизијских емисија и др.“ (Де Зан 2005: 346).

Оно што је веома важно, а што Де Зан нарочито истиче, јесте специфичност припремања наставних часова природе и друштва у односу на друге предмете. Специфичности на које указује тичу се чињеница да је наставни програм предмета природа и друштво конципиран тако да се односи на читаво подручје државе у оквиру чијег система образовања и васпитања се настава за конкретан предмет изводи, при чему су наставници, односно учитељи, у обавези да предвиђени наставни програм обликују за примену у одређеном ученичковом окружењу, односно региону и крају у коме ученик живи и ради. Даље он каже: „Како сваки учитељ/учитељица ради у посебном окружењу и у специфичном разредном одељењу, значи да треба самостално програмирати и планирати свој рад, бринући се за наставни план и програм и окружење у коме се остварује“ (Де Зан 2005: 339). Де Зан сматра да овакав приступ припремању за конкретне наставне часове обезбеђује наставнику, односно учитељу, стваралачки приступ у програмирању наставе.

Многи аутори припремање обично деле на више нивоа, слично планирању и то углавном на годишње, тематско и непосредно, при чему се под непосредним планирањем подразумева припрема за конкретан наставни час у оквиру једног наставног предмета. Непосредно припремање представља „завршни чин планирања и програмирања наставе природе и друштва, што се односи на израду методичких поставки за наставну делатност у склопу [...] наставне јединице која се остварује у једном наставном сату“ (Де Зан 2005: 345).

Током промишљања и прављења концепције писане припреме за наставни час, наставник ће уочити и схватити бит, односно суштину наставне јединице за коју пише припрему и припрема час. Ова спознаја ће обезбедити прожимање опште и заједничке структуралне компоненте са посебним обележјима сваке наставне јединице. Припремање конкретног наставног часа за конкретну наставну јединицу завршено је када „њена општа дидактичка структура постане методички оделотворена, тј. када учитељ/учитељица успешно сједини задатке и садржај наставне јединице са активностима ученика/ученице“ (Де Зан 2005: 346).

Коначни завршетак припрема за реализацију наставне јединице једног наставног часа завршава се писањем саме припреме за наставни час. Даља операционализација припремања наставника за појединачне наставне часове за конкретне наставне јединице огледала би се у писању детаљних припрема са свим елементима, од општих, преко дидактичко-методичких података, па до изгледа табле и прилога, или у писању скице за час која садржи само тезе у вези са наставном јединицом.

Анализирајући различита схватања планирања и припремања наставника, може се закључити да су ова два ентитета веома сложени процеси који зах-

тевају стално ангажовање наставника који треба да обезбеде адекватан одабир и примену најефикаснијих облика и метода рада, садржаја, дефинисање, операционализацију и конкретизацију циљева наставе, одређивање како ће се радити у којој етапи часа, положаја наставне јединице у односу на програм, адекватну употребу образовно-технолошких и наставних средстава, детерминисање активности наставника и ученика у процесу наставе, као и начине вредновања ученичких постигнућа и праћења сопственог рада.

На основу свега реченог може се закључити да је „организација наставе крајње сложен и компликован процес. Та сложеност захтева стално припремање наставника за наставу. Од степена и квалитета припремања зависи квалитет наставног рада. Наставни рад, без претходних припрема, своди се на штетну дидактичку импровизацију и рутинерство“ (Грдинић и сар. 2001: 189).

2. ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Како је задатак васпитно-образовног процеса целовит развој и формирање личности спремне за активан друштвени живот, а чији је саставни део и решавање проблема, јасно се уочава потреба за оспособљавањем ученика за успешно решавање проблема. Овакав захтев савремене школе омогућава увођење и примену проблемске наставе, која представља један од дидактичких система чији су структурни елементи проблемске ситуације, проблеми и проблемски задаци.

Многи аутори истичу да учење путем решавања проблема представља највиши облик учења јер у себе укључује стваралачко и критичко мишљење. Однос између решавања проблема и мишљења које се у том процесу ангажује заснован је на карактеристикама стваралачког и критичког мишљења.

У прилог овоме говори и Гање који у својој теорији кумулативног учења даје хијерархију различитих типова учења и распоређује их од нижих ка вишим, при чему се на највишој позицији налази учење путем решавања проблема, и то међусобним повезивањем правила, што је у складу са Брунеровим ставом да је „циљ васпитања формирање начина мишљења, како би се упознао свет и његови закони“ (Јукић и сар. 1998: 502). Гање сматра да се код ученика приликом учења путем решавања проблема развија истраживачки стил и стил решавања проблема. Током процеса решавања проблема ученици „не само да усвајају знања већ и критички преиспитују дате чињенице, откривају нове и проналазе различите везе и односе међу њима“ (Арсић 1991: 136).

Брунер такође говори о значају, улози и потреби учења путем решавања проблема. Он истиче четири предности учења овим путем, а то су: „повећање интелектуалних моћи, унутрашње мотивације, технике откривања и трајнијег запамћивања онога што је научено“ (Арсић 1991: 137). Поред овога, Брунер

указује и на то да „ученици у школама, у суштини треба да опонашају мишљење научника-истраживача и да изнова откривају истине и долазе до нових сазнања“ (Јукић и сар. 1998: 505).

Ланда има сличан став и мишљења је да се човек не може научити да плива уколико се не нађе у води. Она сматра да „треба ученике систематски припремати, а нарочито поступцима ‚налажења излаза’ из тешких ситуација“ (Арсић 1991: 137). Говори и о штетном утицају инструирања ученика, што би их навело да изграде „фиксиране путеве и оријентире којима се може доћи до решења проблема“ (Арсић 1991:137).

Вертхајмер, заснивач Гешталт теорије учења, сматра да је учење путем решавања проблема најпродуктивније и да је мишљење које је ангажовано у процесу решавања проблема продуктивно. Вертхајмер сматра да је за решавање неког проблема потребно разумевање, што, у ствари, представља сагледавање проблема и проблемске ситуације у целини. Проблем се може решити увиђањем целине, односно сагледавањем односа између целине и њених појединих делова, сагледавањем „средстава и циља, узрока и последице, појединачног и општег“ (Вилотијевић 1999: 187). Гешталтисти, такође, сматрају да ко учи на овакав начин, учи интелигентно и са разумевањем.

О продуктивном мишљењу говори и Гилфорд, који у својој теорији факторске анализе интелекта, поред осталог, говори и о двема врстама операција продуктивног мишљења, а које служе за долажење до нових информација на основу претходно запамћених и усвојених. Према Гилфорду, елементи продуктивног мишљења су конвергентно и дивергентно мишљење. Операције конвергентног мишљења воде тачном, односно „најбоље препознатом и конвенционалном одговору“ (Јукић и сар. 1998: 503), док операције дивергентног мишљења „воде ка различитим правцима: понекад истражујући, а каткад тражећи разноврсност. Овај начин мишљења који иначе подразумева флексибилност има огромну улогу у процесу решавања проблема и без њега није могуће сагледати и пронаћи више решења. Стваралачке способности су концентрисане управо у категорији дивергентног мишљења“ (Јукић и сар. 1998: 503).

Слично овоме говори и Голубовић, који сматра да је решавање проблема суштина проблемске наставе и да представља највиши облик учења које прелази у стваралачко мишљење, а ово у стваралаштво. Исти аутор даље наводи да је у првом плану проблемске наставе истраживање и самоучење, што је у складу са основним принципом Пијажеове теорије когнитивног развоја да се учи путем самооткривања и самосазнавања. Током оваквог начина учења, ученици заправо откривају већ откривено, односно пролазе исти или сличан пут у процесу откривања и сазнавања који је раније учинио неки научник пре њих, с тим што пут којим до открића или решења долазе ученици може бити редукован у односу на когнитивни узраст и способности ученика, уз могућност да се до решења дође на нови, оригиналан начин.

Оно што је карактеристично за учење путем решавања проблема јесу етапе или кораци које гешталтисти дефинишу као упознавање са проблемом или препарација, инкубација или привидни мир, илуминација, односно изненадно долажење до решења или указивање истог, верификација, тј. проверавање тачности решења и примена решења, док други аутори за исте поступке дају различите називе.

Гешталтисти сматрају да неко ко решава одређени проблем треба прво да сагледа његову структуру и да је та почетна ситуација увек непотпуна „јер садржи неку структуралну тешкоћу, празнину, поремећај“ (Вилотијевић 1999: 189). Управо проналажење и откривање недостатка представља суштину и решење проблема, тј. проблемског задатка. „Наћи непознато, нејасно учинити јасним, празнину попунити управо оним што недостаје“ (Вилотијевић 1999: 190), обезбеђује решавање проблема. „Између почетне ситуације (када је задат проблем) и завршне ситуације (када је проблем решен) постоји врло деликатна фаза. Тада појединац уочава, групише битна обележја, уочава хијерархију међу њима и тражи место у укупној структури. Он је под високим унутрашњим напоном, пажња му је усредсређена на задатак, труди се да пронађе непознато, реши проблем и тако ’отпусти вентил’ и смањи тензије“ (Вилотијевић 1999: 190). Дакле, најбитније у свему јесте да се „уоче и схвате унутрашње структуралне везе и односи између онога што је у проблему непознато и нејасно и целовите проблемске ситуације“ (Вилотијевић 199: 190). У основи проблемске наставе налази се одређени проблем, односно проблемска ситуација чије решавање подразумева „релативно самостално откривање законитости, а такође и пружање могућности ученицима да дођу до слободних и оригиналних открића, макар и у релативном смислу“ (Јукић и сар. 1998: 505).

Совјетски дидактичар Махмутов истиче да је решавање проблема својеврсно умно трагање које започиње проблемском ситуацијом, а завршава долажењем до решења. Овај процес сматра веома сложеним, што он свакако и јесте. Међутим, Махмутов верује да трагање уопште не представља право учење путем решавања проблема, већ да је то трагање путем решавања проблема.

С друге стране, пољски дидактичар Купусијевич сматра да је „проблем тешкоћа теоријског или практичног карактера, који пружа интересовање ка испитивању и води ка уопштавању знања која ученици поседују“ (Јукић и сар. 1998: 506). Јукић у својој *Дидактици* у вези са овим даље каже да је „полазна тачка за ’проблем’, одређен на овај начин, проблемска ситуација која ученика ставља у положај који има тешкоће, код њих изазива осећање тешкоћа и жељу да се оне превазиђу“ (Јукић и сар. 1998: 506). Поред овога битно је истаћи и да у процесу решавања проблема ученици могу бирати сопствени пут за решавање проблема, односно пут који је другачији од свих осталих, што обезбеђује одређени ниво оригиналности и инвентивности, самим тим и сложене мисаоне активности које су битне за процес развоја личности.

3. ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМАЊЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У НАСТАВНОМ ПРЕДМЕТУ ПРИРОДА И ДРУШТВО

Проблемска настава у оквиру предмета природа и друштво има све карактеристике и елементе проблемске наставе уопште, с тим што се у планирање и припремање проблемске наставе у оквиру овог предмета укључују конкретни садржаји самог предмета који су погодни за примену овог облика учења.

Решавање проблема у настави природе и друштва не подразумева пуко одговарање на постављена питања или решавање постављених задатака на већ познат и типичан начин, већ подразумева сналажење у ситуацији која у себи садржи нешто ново, непознато, са чим се ученик до тада није сусретао. У таквој ситуацији треба изнаћи нове поступке и начине решавања проблема.

Да би се у настави природе и друштва применила проблемска настава, наставник пре свега мора темељно и детаљно проучити садржај програма наставе овог предмета и том приликом одредити оне садржаје који су погодни за обраду применом проблемске наставе. Различити наставни садржаји могу бити обрађени овим начином групно или појединачно. Банђур наводи следеће примере наставних јединица које могу бити обрађене овим обликом наставе: „исхрана, пешак, насеља, јединство живе природе, кружење воде у природи (други разред); оријентација у простору, оријентација у околини, обележја биљака (трећи разред); постанак и састав тла, својства ваздуха, магнети, појам електрицитета, кретање и отпор, полуга, стрма раван (четврти разред)“ (Лазаревић – Банђур 2001: 288). Имајући у виду ширину и дубину садржаја који се изучавају у предмету природа и друштво, јасно је да су наведени садржаји само део оних који се могу обрадити проблемском наставом у оквиру овог предмета.

Приликом планирања и припремања проблемске наставе у оквиру предмета природа и друштво мора се водити рачуна о „стварним могућностима ученика и правилном одмеравању задатака које им постављамо“ (Милијевић 1999: 58). Ђорђевић наводи да се захтеви могу позиционирати на четири различита нивоа.

Први захтев се односи на „*знатно нижи од горње границе ученикових могућности*, при чему ученици нису у ситуацији да решавају проблеме нити да савладавају тешкоће, да комбинују, анализирају, мисле, уочавају везе и односе јер су постављени захтеви мањи од њихових могућности или су задаци тако компоновани да траже обављање механичких радњи, једноставне одговоре где нема проблем-ситуације“ (Милијевић 1999: 58).

Други захтев односи се на „*знатно више горње границе ученикових могућности*“ (Милијевић 1999: 58), при чему ни овако дефинисан захтев не одговара ситуацији проблемске наставе јер се налази далеко изнад интелектуалних способности и знања ученика. Овакво позиционирање захтева, такође оне-

могућава ученика у успешном решавању проблема, што код ученика може изазвати различите негативне реакције и осећања.

Трећи захтев се односи на ситуацију када је успостављена *„равнотежа између могућности ученика и захтева“* (Милијевић 1999: 58). Ни овакво позиционирање захтева не одговара ученику јер се налази у истој равни са степеном когнитивног развоја ученика, односно његовим когнитивним способностима, чиме се не одговара на захтев Виготског да се настава и учење налазе у зони наредног развоја и да настава води развој собом.

Четврти захтев дефинисан је тако да је *„нешто виши од горње границе ученикових могућности“* (Милијевић 1999: 58). Овакво дефинисање и позиционирање захтева у проблемској настави природе и друштва одговара поменутом захтеву Виготског. Овим и оваквим захтевом је испуњен први услов смислене и оправдане наставе. Проблемска ситуација постављена и дефинисана на овакав начин најподеснија је за развијање ученичких способности јер у себи садржи елементе који су познати, али који су изложени у новом односу, распореду, новим комбинацијама у којима их ученици раније нису сусретали. Због свега наведеног ученици морају проналазити нове путеве, начине, односе, везе и операције уз коришћење претходно стечених знања да би решили постављени проблем.

Да би планирање и припремање проблемске наставе природе и друштва било успешно, мора се имати у виду да решавање проблема носи собом одређене специфичности које су условљене како природом самог проблема, тако и природом и особеностима ученика који решавају проблем, због чега се решавање проблема не мора и не може одвијати по унапред утврђеном обрасцу. „Приликом решавања проблема, логички ред изложених фаза се не прелази глатко. Ученик често почиње са краја или од средине, враћа се на почетак, креће се брже или спорије, напред или назад, мења правац и редослед, а дешава се да неке фазе мимоиђе, прескочи их и дође до решења“ (Ђорђевић 1981: 195). Дакле, имајући претходно у виду, може се закључити да је планирање и припремање проблемске наставе, као облика учења, у оквиру предмета природа и друштво могуће само за одређене теме. И поред ове чињенице јако је важно да „ток процеса мишљења и сам закључак буду јасно експлицити формулисани, да не остану на нивоу интуитивних наслућивања о томе шта је довело до решења, односно шта представља суштину решења. Исто тако, неопходно је експлицити уопштити закључке до којих се дошло у конкретном случају и довести их до нивоа правила која имају шире, или пак, опште важење“ (Требјешанин 2001: 83).

4. УЛОГЕ И АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА У ПЛАНИРАЊУ И ПРИПРЕМАЊУ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

У процесу планирања и припремања проблемске наставе природе и друштва улоге и активности наставника имају огроман значај. Прво са чим се наставник сусреће у овом процесу јесте упознавање са садржајима програма наставе природе и друштва. Упознавање са програмом има за циљ да наставник стекне увид у обим и дубину садржаја који се изучавају у оквиру овог предмета у неком од разреда млађег школског узраста. Ово упознавање омогућује наставнику даљу операционализацију програмских садржаја која се односи на идентификацију и селекцију садржаја који се могу учити путем проблемске наставе, односно путем решавања проблема. Да би наставник могао успешно извршити поменуту операционализацију у смислу процене погодности садржаја, а пре почетка реализације конкретног наставног садржаја и његовог опредељења да се реализује путем проблемске наставе, он је, како сматра Елби, „дужан да утврди на којим се мисаоним операцијама заснивају појмови којима ученици треба да овладају“ (Ђорђевић 1981: 180). Дакле, једна од битних улога наставника у поменутом процесу свакако јесте стварање услова који ће обезбедити „повољну психолошку климу у којој ће ученици моћи да изграђују нове операције, операције које тек треба да усвоје“ (Ђорђевић 1981 180). У вези са овим Ђорђевић истиче да наставник, да би оформио нове операције код ученика, треба да пође од „схема којима они већ располажу и настоји да пружи материју (одговарајући садржај) која одговара тој психолошкој активности“ (Ђорђевић 1981: 180). Током овог процеса наставник мора обезбедити да ученици сами постепено овладавају одређеном операцијом.

Током анализе програмских садржаја и њиховом операционализацијом на описан начин, наставник даље операционализује и своју улогу на низ појединачних, које се конкретном применом преводе у активности које наставник обавља како у процесу планирања, тако и у процесу реализације наставе планираног и припремљеног конкретног наставног часа. У том смислу, Ивић улоге наставника дели на улоге у ужем и улоге у ширем смислу. Према Ивићу, улоге у ширем смислу су: „наставничка, мотивациона, процењивачка, дијагностичка, регулатор односа у социјалној групи и афективна интеракција“, док су улоге у ужем смислу: „предавач, организатор наставе, партнер у педагошкој комуникацији и стручњак за своју област“ (Ивић 2001: 241).

Свака од наведених улога има своје место и функцију у процесу планирања и припремања проблемске наставе природе и друштва. У том смислу *наставничка улога* се огледа у одабиру материјала који ће се користити, као и упућивању ученика да се служе тим материјалима, да формулише проблем који ће ученици током часа решавати, затим врши одабир и прави план примене одређених техника, метода, облика и система рада, одабира адекватна наставна средстава и опрему и планира и припрема њихово смислено коришћење.

Мотивациона улога подразумева примену и укључивање свега онога што ће мотивисати ученика на процес сазнавања. С обзиром да је у питању проблемска настава, јасно је да наставник планира одређеним поступцима мобилизацију постојећих знања ученика у вези с проблемом који се решава и његово стављање у функцију решавања новог проблема. Дакле, овде наставник планира наставу тако да путем ње побуди и продуби когнитивни конфликт, што ће се аутоматски одразити мотивисањем ученика за сазнавањем које је покренуто изнутра, односно унутрашњом мотивацијом, на којој се процес сазнавања иначе темељи.

Процењивачка улога се, поред оних елемената које наводи Ивић, односи и на процену способности ученика, односно на идентификацију и утврђивање на којим се мисаоним операцијама заснивају појмови којима ученици треба да овладају. Како је већ речено, у процесу формирања нових схема и операција код ученика, наставник мора поћи од већ постојећих и формираних схема и, сходно томе, мора извршити процену њихове развијености и формираности кроз различите облике оцењивања и процењивања знања, што би требало да омогући позиционирање захтева у смислу тежине проблема који се има решити.

Сазнајно-дијагностичка улога се односи на захтеве који су наставнику, односно учитељу претпостављени у смислу детектовања и одређивања сазнајног нивоа на коме се ученици налазе, затим способности, аспирација, талената, афинитета, преференција, интересовања која ученици имају, начина на који размишљају и уче, утврђивање мисаоних операција на којима се заснивају појмови којима ученици треба да овладају, а све како би наставник могао успешно извршити поменуту операционализацију у смислу процене погодности садржаја, а пре почетка реализације конкретног наставног садржаја и његовог опредељења да се реализује путем проблемске наставе.

Поред поменутих улога свакако постоје још неке које наводе многи аутори, али су оне мање битне у процесу самог планирања и припремања проблемске наставе природе и друштва.

5. ЗАКЉУЧАК

Како је већ речено, задатак васпитно-образовног процеса јесте да омогући целовит развој и формирање личности спремне за активан друштвени живот, а чији је саставни део и решавање проблема. Из овога се може закључити зашто постоји потреба за оспособљавањем ученика за успешно решавање проблема у процесу учења и наставе. Овакав захтев савремене школе омогућава увођење и примену проблемске наставе, која представља један од савремених дидактичких система чији су структурни елементи проблемске ситуације, проблеми и проблемски задаци. Оваквим схватањем и дефинисањем проблемске наставе као савременог дидактичког система, који обезбеђује ангажовање и

развој најкомплекснијих и најквалитетнијих облика учења и мишљења, на питање зашто је важно планирање и припремање проблемске наставе природе и друштва, може се одговорити да се тиме:

- обезбеђује адекватна заступљеност проблемске наставе у образовно-васпитном процесу;
- обезбеђује субординативност у процесу планирања и припремања наставе уопште и проблемске наставе;
- развија свест наставника о значају, улози и потреби планирања и припремања наставе уопште, као и проблемске наставе природе и друштва са њеним специфичностима;
- обезбеђује идентификација и одабир адекватних садржаја за реализацију путем решавања проблема, детаљним проучавањем програмских садржаја;
- континуираним планирањем и припремањем се обезбеђује повратна информација наставнику у вези са избором садржаја, метода, облика, наставних материјала, напретком ученика у процесу сазнања и исходима наставног процеса;
- стиче увид у ниво способности ученика, као и обим и квалитета знања која ученици поседују, а неопходна су за стицање и усвајање нових, како би се одредио ниво тежине проблема, који треба да буде нешто виши од горње границе ученикових могућности;
- помаже наставнику да адекватно реагује на непредвиђене ситуације у процесу реализације проблемске наставе природе и друштва у смислу постављања питања, захтева, давања вербалних и невербалних порука, одговарање на њих, давање мишљења, судова, подстицање ученика да дају своја мишљења и судове, давање позитивне или негативне повратне информације, повезивање проблема са стварним животним ситуацијама, позивање ученика на проверу и коментарисање урађеног, оријентисање и вођење самосталног рада ученика, варирање степена интервенција које се могу кретати у распону од давања пуне до пружања неприметне помоћи.

ЛИТЕРАТУРА

Арсић, М (1991): „Решавање проблема у наставни – припрема за живот“, *Учитељ*, 37–38, стр. 134–137.

Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика*, Научна књига, Учитељски факултет, Београд.

Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 3*, Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет, Београд.

Голубовић, С. (1991): „Проблемска настава као дидактички систем“, *Учитељ*, 35–36, стр. 170–174.

Грдинић, Б., Ждерић, М., Стијановић, С. (2001): *Методика познавања природе*, Учитељски факултет Сомбор, Учитељски факултет Нови Сад, Сомбор.

De Zan, I. (2005): *Metodika nastave prirode i društva*, Školska knjiga, Zagreb.

Đorđević, J. (1981): *Savremena nastava*, Naučna knjiga, Beograd.

Ждерић, М. и сар. (1996): *Методика наставе природе и друштва*, Тодор, Нови Сад.

Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Институт за психологију, Београд.

Jukić, S., Lazarević, Ž., Vučković, V. (1998): *Didaktika*, Učiteljski fakultet, Jagodina.

Каменов, Е., Рацков, Ј. (1994): „Проблемска настава као подстицај интелектуалног развоја“, *Настава и васпитање*, XLIII, 4, стр. 264–271.

Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Учитељски факултет Јагодина – Учитељски факултет Београд, Јагодина.

Милијевић, С. (1999): *Иновирање наставе природе и друштва*, Народна и универзитетска библиотека „Петар Кочић“, Бања Лука.

Пешић, М. (1991): „Планирање, праћење и евалуација сопственог рада“, *Учитељ у пракси*, *Зборник радова за менторе и приправнике*, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд.

Radovanović, R. (1984): „Specifičnosti problemske nastave otkrivanjem“, *Inovacije u nastavi*, II, 3, str 186–188.

Требјешанин, Б., Лазаревић, Д. (2001): *Савремени основношколски уџбеник теоријско-методолошке основе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

АЛЕКСАНДР ИГНЯТОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

ПЛАНИРОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА К ПРОБЛЕМНОМУ ПРЕПОДАВАНИЮ ПРЕДМЕТА *ПРИРОДОВЕДЕНИЕ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ*

Резюме

Планирование, подготовка и реализация преподавания предполагает действие и конкретизацию целей, задач и содержания, как учебных предметов вообще, так и предмета *Природоведение и обществоведение*. Настоящая работа рассматривает применение планирования и подготовку к проблемному преподаванию предмета *Природоведение и обществоведение*, целью которого является активирование и подготовка ученика к решению проблем, проблемных задач, подталкивание и развитие продуктивного и логического мышления, творческого труда, а также роль и активности преподавателя в этом процессе.

Ключевые слова: *планирование и подготовка*, *проблемное преподавание*, *преподавание предмета* ***Природоведение и обществоведение***.

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::796
Стручни чланак
стр. 419–424

Проф. др Милован Стаматовић, Учитељски факултет у Ужицу

ВАСПИТАЧ И УЧИТЕЉ У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ

Апстракт: Када се говори о улози васпитача и учитеља у реализацији плана и програма физичког васпитања, углавном се акценат ставља на различите методичке проблеме везане за рад васпитача и учитеља, али не и на њихов лик и улогу у остваривању циља и задатака физичког васпитања. О овој важној теми биће говора у овом раду.

Кључне речи: *васпитач, учитељ, деца, физичко васпитање, лик васпитача и учитеља*.

Ако посматрамо улогу васпитача и учитеља с аспекта захтева који проистичу из реализације циља и задатака физичког васпитања, схватићемо колико је важна њихова улога, али и велика обавеза у овом послу. Задовољство у овом позиву чини то што се живи и ради са децом. Са њима се доживљава радост, туга, ствара се обавеза. Они су иницијатори, ствараоци, сарадници. Једном речју, деца чине живот. Зато учитељ и васпитач морају бити оно што желе да направе од те деце.

Улога васпитача и учитеља, а и обавеза, када је реч о реализацији циља и задатака физичког васпитања, проистиче из потребе да буде пре свега човек, то јест особа која мора бити свесна да, управљајући овим процесом, управља неким димензијама антрополошког статуса деце и утиче на њихов интегритет у целини. Од тога колико он познаје карактеристике овог узраста зависи и успех у овом послу. То значи да увек морају имати у виду да на овим активностима деца нису присутна само физички већ и разумом, осећањима, жељама и потребама. Зато је врло важно да их деца у потпуности разумеју и схватају њихове сугестије, што значи да васпитач и учитељ морају имати добру комуникацију са децом, другим речима морају бити одмерени у обраћању, сликовити у говору, водити рачуна о интонацији и дикцији. Поруке морају бити кратке и јасне, асоцијативне, по могућности оригиналне, сугестивне, а све са циљем да се запамте.

Да би деца што више научила, учитељ и васпитач морају добро познавати своју струку, што је у овом случају део који се односи на физичко васпитање деце. Ако желе да код деце развију љубав према физичком вежбању и да

утичу на њихова морална својства, морају и сами волети физичко вежбање, бити примерени у понашању и поштовати рад. То значи да се од васпитача и учитеља не тражи ништа више осим природног понашања, а то је да буду стрпљиви, срдачни, пажљиви, сусретљиви, да помажу деци у свим ситуацијама, да зраче оптимизмом и енергијом и верују у успех.

Улога васпитача и учитеља, када су у питању захтеви који проистичу из реализације плана и програма физичког васпитања, вишеструка је. Ако нам планирање и програмирање нуди одговор на питање шта радити, онда треба ради што квалитетније реализације конкретног плана и програма физичког васпитања размишљати о осталим чињеницама које мање или више утичу на остваривање програма, а пре свега о одговорима на питања како, колико радити и какви су исходи рада. **Како радити** – објашњење можемо потражити у избору и примени различитих облика, метода рада и различитих методичких поступака који доприносе оптималним ефектима рада. **Колико радити?** Одговор на ово питање проистиче из дозирања, реализације и контроле оптерећења. Да би смо имали увид у то какве смо ефекте остварили у раду са децом, морамо спроводити перманентно праћење и вредновање рада и њиховог напретка.

Врло је битно да физичко вежбање буде примерено узрасту деце, а не да деца буду примерена васпитно-образовном процесу. Учитељ и васпитач морају познавати децу са којом раде и што је више могуће прилагодити процес физичког вежбања тренутном стању њиховог антрополошког статуса. О правом антрополошком стању детета васпитач и учитељ не могу судити без успостављања дијагнозе тог стања, јер је оно услов за успостављање дијагнозе, затим за планирање и програмирање и, на крају, за реализацију и евалуацију програма рада. Потребно је непрестано имати у виду да се улога васпитача и учитеља стално мења, па и у делу који се односи на планирање. Врло је битно, у ситуацији када су деци све више доступни различити извори информација и знања, знати шта и како понудити деци у процесу физичког васпитања. Ово практично значи да суштинско питање за учитеља и васпитача све више постаје како извршити трансмисију информација, па и моторичких информација, како заинтересовати оне с којима радимо за рад, односно физичко вежбање, и везати их за оно што се реализује у току физичког васпитања, доводећи их у ситуацију да о томе размишљају и у току слободног времена.

Када говоримо о улози васпитача и учитеља у остваривању циља и задатака физичког васпитања и реализацији плана и програма, није могуће а да се не каже да је то у суштини стваралачки рад. Све што је до сада речено, не само о улози васпитача и учитеља у планирању и програмирању процеса физичког васпитања, него и о њима као стручњацима, недвосмислено упућује на закључак да је изузетно важно да они поседују и стваралачке способности. Ово је, уосталом, потребно и зато што је васпитно-образовни процес у суштини облик стваралаштва у коме васпитач и учитељ заузимају изузетно место, а о

томе које би још квалитете требало да поседују учитељ и васпитач у савременим условима рада, биће још речи.

У традиционалној предшколској установи и школи васпитач и учитељ су углавном руководили процесом усвајања знања, умења и навика и упућивали децу у вештину учења и примене стечених знања. Успешност у овом васпитно-образовном раду првенствено је зависила од ширине и квалитета стручних знања васпитача и учитеља и њихове умешности да та знања на прикладан начин пренесе деци. По природи свога позива васпитач и учитељ су морали да поседују солидно опште, стручно и педагошко образовање које ће у теорији и пракси непрестано проширивати и усавршавати. Осим тога, морали су да буду и „морално изграђене особе који ће својим хармонично сређеним наступом и деловањем, својом добром и јаком вољом служити као најбољи живи пример без сувишних речи“ (*Педагошки лексикон* 1996: 442).

У савременој предшколској установи и школи коју карактерише снажан продор нових технологија, нових научних и техничких достигнућа, па и нових друштвених стремљења, улога васпитача и учитеља добија и неке сасвим нове димензије. Они се све више померају ка функцији стварног организатора васпитно-образовног процеса чија се улога не ограничава само на остваривање образовних ефеката и на наставни рад, већ све више захвата и сферу васпитних утицаја усмерених на формирање целовите личности детета, на ослобађање и активирање његових стваралачких потенцијала. Осим тога, у савременој предшколској установи и школи битно се мења и положај детета, а не само васпитача и учитеља. Данас се дете не може посматрати као објекат васпитно-образовног рада, него првенствено као активни саучесник, односно субјекат у том раду. Стварају се и сасвим нови односи између ова два субјекта васпитно-образовног процеса заснованог на кооперативности међу њима. Из свега овога да се закључити да савремена предшколска установа и школа ставља пред васпитача и учитеља мноштво нових и разноврсних обавеза које знатно превазилазе оквире традиционалног васпитно-образовног рада. Да би се те обавезе успешно остариле, од васпитача и учитеља се очекује „да има широко и солидно опште образовање, да темељно познаје дисциплине које предаје и проблеме науке који се налазе у њеној основи, да познаје педагошко-психолошке и методичке основе наставе и васпитања и да је овладао одговарајућим педагошким умењима“ (*Педагошка енциколпедија* 1989: 103).

Може се рећи да од личности васпитача и учитеља не зависи само квантитет и квалитет учења већ и укупни васпитни резултати рада предшколске и школске установе у целини, од њих се још тражи да буду смирени и толерантни, дружељубиви и комуникативни, великодушни и правични... Једном речју, да буду добар човек, односно „личност која у себи обједињује тоталитет образовања (виталност, морал, интелигенцију) те га у својој личности ставља пред очи својих васпитаника“ (Вагнер 1958).

Постоји доста стручних и научних публикација о лику наставника – васпитача. Шта више, у новије време све чешће се спомиње и једна нова научна дисциплина – „педаутологија“ – која се бави проучавањем општих и специјалних облика личности наставника – васпитача. У већини случајева пажња аутора примарно је усмерена на утврђивање некакве идеалне структуре личности успешног наставника – васпитача, то јест на екстракцију оних људских и стручних квалитета без којих се не може очекивати да неко буде добар наставник односно васпитач. Углавном доминирају четири става и то:

1. људски квалитети: љубазност, веселост, природност, друштвеност, добро расположење, смисао за хумор;

2. квалитети који се односе на став према дисциплини: да је фер, праведан, поштен, дисциплинован, непристрасан;

3. физички квалитети: физички привлачан, пријатан глас, уредност, младоликост, добро здравље;

4. наставнички квалитети: добро познавање струке, помагање ученицима, поступање у интересу ученика, да је занимљив и ентузијаста, да уме да заинтересује ученике, да предаје јасно, прегледно и да наглашава оно што је битно.

Полазећи од сличних критеријума, поједини аутори су дошли до уверења да се личност успешног учитеља и васпитача најпотпуније може сагледати кроз три својства:

1. као стручњак,

2. као педагог – васпитач,

3. као друштвени радник.

Овакво рашчлањавање личности учитеља и васпитача није сасвим без ризика, јер, као што знамо, особине и способности човека не егзистирају изоловано и изван тоталитета његове личности, о чему сведочи и позната синтагма „да наставник који подбаци као личност, обично не успева ни као наставник.“ (*Педагошка енциклопедија* 1989: 103)

Ову поделу треба схватити само као жељу или покушај да се поједине одлике учитеља и васпитача јаче акцентују у светлу оних његових функција у којима се оне примарно и испољавају.

Имајући у виду све до сада наведено, можемо закључити да је позив васпитача и учитеља не само леп него и одговоран. На крају треба рећи да можда може бити свеједно зашто се неко определио за овај позив, али није свеједно како ће радити овај частан и хуман посао.

ЛИТЕРАТУРА

Ашмарин, Б. А. (1990): *Теорија и методика физического воспитанија*, Просвешћеније, Москва.

Берковић, Л. (1989): *Теоријске основе физичке културе*, Факултет физичке културе, Нови Сад.

Вагнер, Х. (1958): *Методика и педагогија телесног васпитања*, Југословенски завод за физичку културу, Београд.

Вишњић, Д., Јовичић, А., Милетић, К. (2004*): Теорија и методика физичког васпитања*, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.

Крсмановић, Б., Берковић, Л. (1999): *Теорија и методика физичког васпитања*, Факултет физичке културе, Нови Сад.

Милановић, Љ., Стаматовић, М., Шекељић, Г. (2008): *Теорија и методика наставе физичког васпитања за студенте учитељског факултета*, Учитељски факултет, Ужице.

Милановић, Љ., Стаматовић, М. (2009): *Методика физичког васпитања за студенте – васпитаче високих школа за васпитаче и учитељских факултета*, Завод за издавање уџбеника, Београд.

Педагошка енциколпедија (1989).

Педагошки лексикон (1996).

Стаматовић, М. (2006): *Настава физичког васпитања у функцији развоја ученика*, Учитељски факултет, Ужице.

Финдак, В. (1995*): Методика тјелесне и здравствене културе у предшколском одгоју*, Школска књига, Загреб.

Проф. Д-р МИЛОВАН СТАМАТОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

ВОСПИТАТЕЛЬ И УЧИТЕЛЬ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Резюме

Когда говорится о роли воспитателя и учителя в реализации плана и программы физического воспитания чаще всего подчёкиваются различные методические проблемы связаны с работой воспитателя и учителя, а не говорится о их личности и роли в осуществлении целей и задач физического воспитания. В настоящей работе будем говорить об этой важной теме.

Ключевые слова: *воспитатель, учитель, дети, физическое воспитание, личность воспитателя и учителя.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3::796(497.11)
Прегледни чланак
стр. 425–434

Doc. dr Goran Šekeljić, Učiteljski fakultet u Užicu

Dr Nataša Sturza Milić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“ u Vršcu

STAVOVI I INTERESOVANJE UČENIKA ZA NASTAVNE SADRŽAJE I NASTAVU FIZIČKOG VASPITANJA

Apstrakt: U ovom radu, na uzorku od 119 učenika četvrtih razreda iz tri osnovne škole iz Užica i Požege, ispitivana su interesovanja za fizičko vaspitanje i nastavne sadržaje iz ove oblasti. Rezultati istraživanja ukazuju da su dečaci na ovom uzrastu najviše zainteresovani za fudbal i košarku. Ovu činjenicu bi trebalo uzeti u obzir pri izradi nastavnih programa. Rezultati istraživanja ukazuju da dečaci ovog uzrasta vole fizičko vaspitanje, i da im je to najomiljeniji nastavni predmet. Na osnovu te činjenice moguće je posredno zaključiti da je nastava realizovana na metodičkom nivou koji pretpostavlja ostvarenje najvišeg cilja fizičkog vaspitanja, a to je formiranje trajne navike za bavljenje fizičkom aktivnošću.

Ključne reči: *fizičko vaspitanje, stavovi, dečaci, nastavni sadržaji, sportske igre*.

UVOD

Izbor nastavnih sadržaja i njihove strukture jedan su od temeljitih problema nastave i mora biti zasnovan na naučnim postavkama i u skladu s društvenim, pedagoškim, kulturološkim i sociološkim zahtevima. Teorija i praksa fizičkog vaspitanja u poslednjih nekoliko decenija ukazuju na potrebu da učenici aktivno učestvuju u određivanju nastavnih sadržaja – Zdanski (1984), Matić i Bokan (1990), Šekeljić i Stamatović (2009). Ovakve ideje nisu nove jer svoje utemeljenje imaju kod Pijažea koji smatra potrebnim da nastavni sadržaji pobude interesovanje dece kako bi bili aktivni tokom učenja. Aktuelne su i u pedocentrističkoj pedagogiji u učenjima Rusoa i Djuia, kao i u humanističkoj teoriji Maslova i Rodžersa, zasnovanoj na samoaktualizaciji i potrebi za nastavom u kojoj će učenici svesno i slobodno birati i izučavati sadržaje u skladu sa svojim interesovanjem.

1. TEORIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

Stav je moguće odrediti kao relativno trajan mentalni odnos ili kao skup specifičnih mišljenja pojedinaca o određenom problemu formiran tokom vremena. Kreč i Krečfild (1980) stav definišu kao „trajnu organizaciju motivacionih, perceptivnih i spoznajnih procesa s obzirom na određene vidove individualnog sveta“. Periodična istraživanja mišljenja učenika različitih uzrasta o fizičkom vaspitanju značajna su iz više razloga. Zainteresovanost za nastavu na indirektan način ukazuje na kvalitet realizovane nastave jer kvalitetna nastava izaziva interesovanje učenika. S druge strane, zbog dugoročnih ciljeva nastave veoma je važno da ona bude organizovana na način koji će kod učenika izazvati pozitivne stavove. Naime, cilj nastave fizičkog vaspitanja jeste da raznovrsnim i sistematskim motoričkim aktivnostima doprinese razvoju motoričkih sposobnosti, sticanju i usavršavanju motoričkih umenja i neophodnih teoretskih znanja, ali se ovim smisao nastave fizičkog vaspitanja ne završava. Kroz metodičke aktivnosti treba učiniti i najteži stručni korak, a to je da učenici:

- shvate smisao i vrednost fizičke aktivnosti,
- steknu naviku da u takvim aktivnostima istrajavaju,
- takve navike često realizuju u slobodnom vremenu.

Ovo je moguće postići samo ukoliko su nastavni sadržaji interesantni i ukoliko je nastava realizovana na odgovarajućem nivou metodičkog umeća. To podrazumeva realizaciju nastave na interesantan i deci prihvatljiv način, u ambijentu punom optimizma i dobrih namera gde preovladava dobro raspoloženje.

1.1. Prethodna istraživanja

Rezultati istraživanje iz 1985. godine (Matić i Bokan 1990) na uzorku od 1.301 učenika uzrasta od 13 do 17 godina oba pola iz Srbije ukazuju na to da je interesovanje za fizičku aktivnost široko rasprostranjeno i da je dominantnije na mlađem školskom uzrastu. Raširenost i intenzitet interesovanja je znatno veći kod učenika nego kod učenica. Interesantan je podatak da je košarka sa 19,6% sportska aktivnost kojom se učenici i učenice osnovnih i srednjih škola najčešće bave u slobodnom vremenu. Istražujući preferencije kineziološke aktivnosti na uzorku od 25.000 maturanata srednjih škola u Hrvatskoj, Gredelj (1973) je utvrdio da je košarka na drugom mestu, iza fudbala. Da se u stavovima mladih tokom vremena nije ništa značajnije promenilo, pokazuju istraživanja Vlaškog i sar. (1990). Najinteresantniji sportovi prema njima su: košarka sa 31%, fudbal sa 22% i tenis sa 13%. Izraženu želju za bavljenjem košarkom ispoljilo je 35,7% učenika, što je duplo više nego devojčica. Međutim, organizovano košarkom bavi se samo polovina od ukupnog broja učenika koja je izrazila želju za bavljenje ovim sportom. Prema istraživanjima Đurice i Had-

nađove (2002), fudbal i košarka su sportovi kojim se u slobodnom vremenu najviše bave učenici od III do VII razreda. Jedan od zaključaka istraživanja Krsmanovića i sar. (1996) jeste i to da učenicima najviše odgovaraju nastavni sadržaji iz sportskih igara (košarka i fudbal – 70%), a učenicama odbojka (30%) i košarka (24%).

2. PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA

Kako bi nastava fizičkog vaspitanja mogla da ostvari željene rezultate u transformaciji celokupnog bio-psiho-socijalnog statusa učenika, potrebno je, sem izbora organizacionih oblika i metoda rada, intenziteta i volumena opterećenja, izvršiti izbor nastavnih sadržaja.

2.1. Predmet ovog rada je didaktičko-metodičke prirode i u direktnoj je vezi s planom, programom i nastavom fizičkog vaspitanja za učenice mlađeg školskog uzrasta. Naime, savremena didaktika preporučuje da interesovanja učenika treba uzeti u obzir pri određivanju tematskih oblasti i nastavnih sadržaja u školskim planovima i programima za fizičko vaspitanje. Mi smatramo da će samo kvalitetna nastava koja je u skladu s njihovim interesovanjima izazvati pozitivne stavove dece prema sportu i fizičkom vaspitanju, što će za posledicu imati njihovo interesovanje i bavljenje fizičkim vežbanjem tokom celog života.

2.2. Cilj istraživanja je da se utvrde stavovi učenika prema nastavi fizičkog vaspitanja i nastavnim sadržajima.

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Na osnovu formulisanog problema, predmeta i cilja istraživanja moguće je postaviti sledeće hipoteze:

H_1 – Učenici prema nastavi fizičkog vaspitanja ispoljavaju pozitivan stav.

H_2 – Učenici prema fudbalu i košarci u odnosu na ostale sportske igre pokazuju više interesovanja.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Polazeći od metodologije primenjene prilikom prikupljanja i obrade podataka, ovom radu moguće je pripisati empirijsko-eksperimentalni karakter u kome je primenjena diskriminativna analiza.

4.1. Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno 119 dečaka četvrtih razreda iz 3 osnovne škole iz Užica (Prva osnovna škola i „Dušan Jerković“) i Požege („Emilija Ostojić“).

4.2. Uzorak varijabli i postupak njihove procene

Za prikupljanje podataka primenjena je tehnika anketiranja pismenim putem sa unapred pripremljenim pitanjima. Kao instrument primenjen je nestandardizovan upitnik (anketni list) sa pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa. Pri izradi upitnika rukovodili smo se prema Periću (2000) svim neophodnim principima za korektno postavljanje pitanja s obzirom na uzrast ispitanika.

Tabela 1. *Anketni list*

Ime i prezime		**Razred i odeljenje**		
Najviše volim da igram (fudbal, košarka, odbojka, rukomet, gimnastika, atletika). Početi od one koju najviše voliš.				
U školi najviše volim časove (sam napiši tri nastavna predmeta).				
Na fizičkom najviše volim da se igram (sam napiši igru).				
Volim fizičko (zaokruži).		da	nisam siguran	ne
Kada si prvi put igrao košarku (zaokruži odgovor)?				
prvi razred	drugi razred	treći razred	četvrti razred	
Gde si prvi put igrao košarku (zaokruži odgovor)?				
sa drugom na ulici	sa tatom ili mamom	u klubu	u školi na fizičkom	
Koliko često igraš košarku (zaokruži odgovor)?				
svaki dan	dva-tri puta sedmično	kad imam vremena	samo na fizičkom	nikad
Volim da igram košarku (zaokruži odgovor)				
Volim da je igram	neodlučan sam	ne volim da je igram		

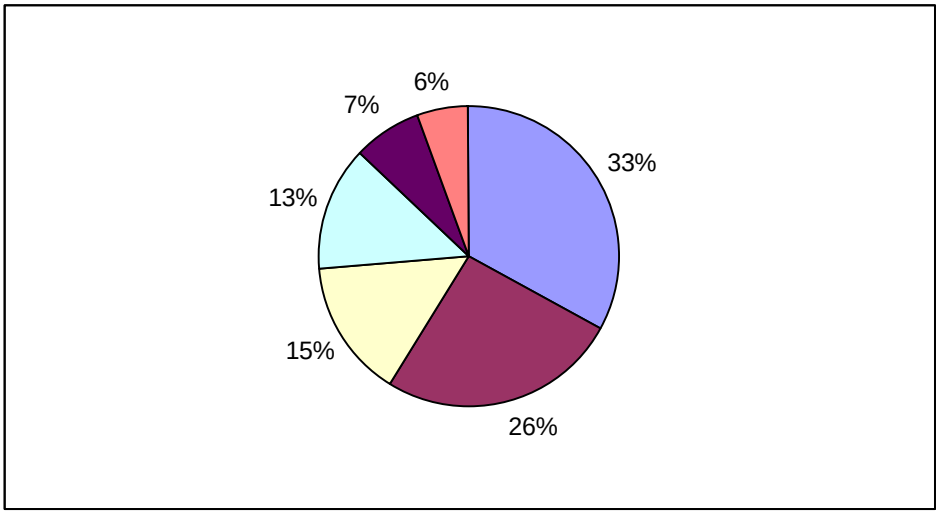
4.3. Statistička obrada podataka

U obradi rezultata urađena je distribucija frekvencija i kumulativna frekvencija, zatim procenti i kumulativni procenti.

5. REZULTATI I DISKUSIJA

Najviše prvih mesta u odgovoru na prvo pitanje dobio je fudbal (76%), zatim košarka (17%), gimnastika (3%), rukomet (1,6%), odbojka (0,8%), atletika (0). Najviše drugih mesta dobila je košarka (64%), pa fudbal (17%), rukomet (8%), gimnastika i atletika po 5%, odbojka (1,7%). Kada se svako prvo mesto pomnoži sa 5, svako drugo mesto sa 4, svako treće sa 3, svako drugo sa 2 i svako peto sa 1, u konačnom zbiru se dobije sledeći poredak. Dečaci na ovom uzrastu najviše vole fudbal sa ukupno 580 poena, košarka je dobila 451 poen, rukomet je na trećem mestu sa 263 poena, odbojka je četvrta sa 235 poena, atletika na petom mestu sa 130 poena, a poslednja, šesta je gimnastika sa 100 poena (grafikon br. 1).

Grafikon br. 1. *Distribucija frekvencija sportskih igara* (fudbal 33%, košarka 26%, rukomet 15%, odbojka 13%, atletika 7%, gimnastika 6%)



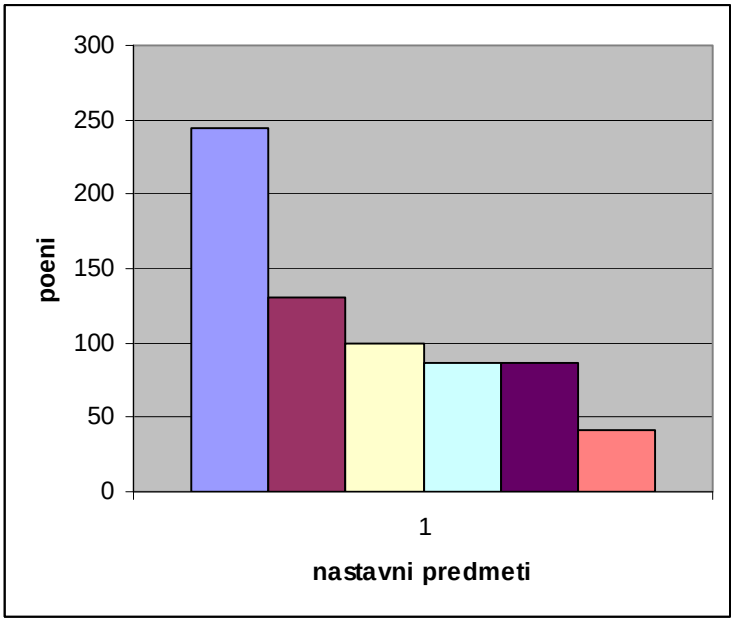
Kada je trebalo da se samostalno opredele za samo jednu igru kojom najviše vole da se bave na fizičkom, poredak je bio sličan. Na prvom mestu je i dalje fudbal sa 71%, druga je košarka sa 23%, gimnastika je sa 6,7% na trećem mestu, odbojka i atletika su na četvrtom mestu, dok rukomet nije dobio nijedan glas. Rezultati ovog istraživanja se slažu sa istraživanjima Gredelja i sar. (1978) i istraživanjima Đurice i Hadnađeva (2002), a delimično sa istraživanjima Matića i Bokana (1990), Vlaškog i sar. (1990) i Krsmanovića i sar. (1996). U stvari, u svim navedenim istraživanjima košarka i fudbal su ubedljivo na prva dva mesta po interesovanju učenika, a razlika je jedino u njihovom redosledu.

Interesantno je da je najviše učenika (76%) prvi put igralo košarku već u drugom razredu. U prvom razredu je to probalo 4% dečaka, a po 10% u trećem i četvrtom. Najviše njih (55%) to je prvi put učinilo na igralištu sa drugom, u klubu 19%, a

na fizičkom ili sa roditeljima po 13%. Na pitanje da li vole da igraju košarku 73% je odgovorilo potvrdno, 19% je bilo neodlučno, a 8% je izjavilo da ne voli. Ovi podaci ukazuju na činjenicu da najveći broj dece (80%) ima iskustva sa košarkom već u drugom i prvom razredu što je važan podatak uzimajući u obzir činjenicu da se košarka u nastavnim programima nalazi tek u trećem razredu.

Kada su se izjašnjavali o tome koja tri nastavna predmeta najviše vole, najviše prvih mesta 50% dobilo je fizičko vaspitanje, druga je matematika (25%), pa priroda i društvo (12%), srpski jezik (8,5%), likovno (4%) i muzičko (0,8%). Najviše drugih mesta ima likovno 21%, fizičko vaspitanje (19%) srpski (16%), priroda i društvo (16%), matematika (14%), muzičko (8%). Kada se sva prva mesta pomnože sa 3, sva druga mesta sa 2, a sva treća mesta sa 1, zbir bodova je sledeći: prvo je fizičko vaspitanje sa 245 bodova, sledi matematika sa 131, priroda i društvo sa 106, likovno sa 87, srpski sa 86, muzičko sa 41 bodova (grafikon br. 2). Interesantno je da od 119 samo 17 učenika (14%) nije stavilo fizičko ni na jedno od prva tri mesta.

Grafikon br. 2. *Distribucija frekvencija nastavnih predmeta* (po stupcima s leva na desno – fizičko, matematika, ppd, likovno, srpski jezik, muzičko)



Na direktno pitanje da li vole fizičko vaspitanje, 96% je odgovorilo potvrdno, a samo 4% se izjasnilo da ne voli ovaj nastavni predmet. Rezultati istraživanje podudaraju se sa istraživanjima iz 1985. godine Matića i Bokana (1990) realizovanog na uzorku od 1.301 učenika oba pola, uzrasta od 13 do 17 godina iz Srbije. To, kao i istraživanje Dragića (2005) ukazuju da je interesovanje za ovaj školski predmet ši-

roko rasprostranjeno, da je dominantnije na mlađem školskom uzrastu i da učenici i učenice imaju pozitivne stavove i mišljenja prema fizičkom vaspitanju.

Rezultati ovog i drugih navedenih istraživanja ukazuju na pozitivne stavove učenika prema nastavi fizičkog vaspitanja. To upućuje na činjenicu da je nastava kvalitetno realizovana i da vodi ispunjenju cilja svih ciljeva, a to je implementacija fizičke aktivnosti u životni i kulturni kredo.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Istraživanje stavova i mišljenja prema nastavi i nastavnim sadržajima iz fizičkog vaspitanja izvršeno je uzorku od 119 učenika četvrtih razreda iz 3 osnovne škole iz Užica i Požege. Primenjena je tehnika anketiranja.

Na osnovu prikupljenih podataka može se zaključiti da učenici imaju izrazito pozitivne stavove prema fizičkom vaspitanju. Time se potvrđuje prva hipoteza H_1 da učenici prema nastavi fizičkog vaspitanja ispoljavaju pozitivan stav. Ovakvi rezultati ohrabruju jer vode ka ostvarenju najvišeg cilja fizičkog vaspitanja, a to je formiranje trajne navike za bavljenje fizičkom aktivnošću.

Analizom distribucija frekvencija može se konstatovati da je fudbal na prvom, a košarka na drugom mestu interesovanja, čime se potvrđuje druga hipoteza H_2 da učenici prema fudbalu i košarci u odnosu na ostale sportske igre pokazuju više interesovanja. Praktične implikacije ovog rada što se tiče nastave fizičkog vaspitanja ogledale bi se u preporuci da se ove dve sportske igre nađu sa većim fondom časova u nastavnim planovima i programima za učenike mlađeg školskog uzrasta nego što je to sada slučaj. Ovu činjenicu bi trebalo uzeti u obzir i zbog činjenice da mnoga istraživanja (Pejović 1975; Arunović 1978; Obradović 1984; Milanović 1987, 2005; Ratković 2005; Stamatović 1992, Šekeljić 2008, 2010; Šekeljić i Stamatović 2007, 2009, 2010) ukazuju da se nastavnim sadržajima iz ovih tematskih oblasti mogu ostvariti raznovrsni ciljevi nastave.

LITERATURA

Arunović, D. (1978): *Uticaj posebno programirane nastave fizičkog vaspitanja (sa akcentom na košarku) na neke motoričke sposobnosti učenika uzrasta 15–16 godina*, magistarska teza, Fakultet za fizičku kulturu, Beograd.

Bačanac, Lj. (2003): „Psihološko-pedagoški aspekti rada sa decom u sportu“ *Dečiji sport od prakse do akademske oblasti*, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Beograd.

Dragić, Ž. B. (2005): „Stavovi i mišljenja učenika prema fizičkom vaspitanju“ *Sport Mont* br. 8–9/III, Podgorica.

Đurica, M., Hadnađev, S. (2002): „Fizička aktivnost i sedenterni način života učenika Osnovne škole „Sveti Sava“ u Pančevu“, *Fizička kultura*, Beograd.

Gredelj, M. i sar. (1973): „Relacije između vrste kineziološke aktivnosti i školskog uspeha učenika srednjih škola“, *Kineziologija*, 2, Zagreb.

Kreč, D., Kračfild, R. (1980): *Elementi psihologije*. Naučna knjiga, Beograd.

Krsmanović, B., Berković, L., Krsmanović, R.(1996): Stavovi učenika osnovnih škola o nastavnim sadržajima iz fizičkog vaspitanja. *Zbornik radova FIS komunikacije 95* Niš.

Matić, M., Bokan, B. (1990): *Fizičko vaspitanje uvod u stručno-teorijsku nadgradnju*. Edicija Oko, Novi Sad.

Milanović, Lj. (2003): Osavremenjavanje programa u nastavi fizičkog vaspitanja – eventualni pravci. *Zbornik radova*, 4, Učiteljski fakultet, Užice.

Obradović, S. (1984): *Uspešnost različitih režima jednogodišnje obuke i igre fudbala i košarke u rešavanju zadataka fizičkog vaspitanja učenika osmog razreda osnovne škole*, doktorska disertacija, Fakultet za fizičku kulturu, Beograd.

Perić, D. (2000): *Projektovanje i elaboriranje istraživanja u fizičkoj kulturi*. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Beograd.

Ratković, R. (2005): „Uticaj eksperimentalnog tretmana na transformacije motoričkih sposobnosti i stavove učenika prema fizičkoj kulturi“. *Zbornik radova*, 6, Učiteljski fakultet, Užice.

Šekeljić, G., Stamatović, M., Marković Ž., (2009): „Od evropskih gimnastičkih sistema ka humanističkoj paradigmi individualno orijentisanog fizičkog vaspitanja“, *Zbornik radova „Obrazovanje i usavršavanje nastavnika*“, Učiteljski fakultet, Užice.

Šekeljić, G., Stamatović, M. (2009): „Uticaj različitih nastavnih tehnologija na motorički prostor učenika četvrtog razreda osnovne škole“, *Zbornik radova*, 11, godina 12, Učiteljski fakultet, Užice.

Šekeljić, G., Stamatović M. (2010): „Uticaj različitih nastavnih tehnologija на motorički prostor učenica četvrtog razreda osnovne škole“, *Zbornik radova sa VI kongresa i*

VII međunarodne naučne konferencije, Crnogorska sportska akademija, Časopis za sport, fizičko vaspitanje i zdravlje *Sport Mont*, Podgorica.

Šekeljić, G., Stamatović, M. (2010): „Rodni aspekti nastave fizičkog vaspitanja kod dece IV razreda osnovne škole“, *Zbornik radova sa VI kongresa i VII međunarodne naučne konferencije*, Crnogorska sportska akademija, Časopis za sport, fizičko vaspitanje i zdravlje *Sport Mont*, Podgorica.

Šekeljić, G., Stamatović, M. (2007): „Mogućnosti primene elemenata košarkaške tehnike kao dela nastavnih sadržaja u IV razredu osnovne škole“, *Zbornik radova*, 8, Učiteljski fakultet, Užice.

Šekeljić, G., Stamatović, M. (2009): „Uticaj različitih nastavnih tehnologija na motorički prostor učenika IV razreda osnovne škole“, *Zbornik radova*, 11, Učiteljski fakultet, Užice.

Šekeljić, G. (2008): *Efekti primene osnovnih elemenata košarke kao nastavnog sadržaja časova fizičkog vaspitanja kod učenika četvrtog razreda osnovne škole*, doktorska disertacija, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Beograd.

Šekeljić, G. (2010): *Efekti nastavnih sadržaja sa elementima košarke na motorički prostor učenika mlađeg školskog uzrasta*, Učiteljski fakultet, Užice.

Stamatović, M. (1999): „Aktuelno stanje fizičkog vaspitanja u mlađim razredima osnovne škole“, *Zbornik radova*, 2, Učiteljski fakultet, Užice.

Stamatović, M. (2006): *Nastava fizičkog vaspitanja u funkciji razvoja učenika*, Učiteljski fakultet, Užice.

Vlaški, M. i sar. (1990): „Odnos fizičkih i funkcionalnih sposobnosti i interesovanja mladih za sport“. *Zbornik radova*, Kruševac – Kopaonik. Savez Olimpijskih sportskih igara školske omladine Srbije, Beograd.

Zdanski, I., Galić, M. (2002): *Didaktika fizičkog vaspitanja*. Udruženje građana – nastavnika osnovnih i srednjih škola „Petar Kočić“ – Banja Luka, Republika Srpska.

Доц. Д-р ГОРАН ШЕКЕЛИЧ, Учительский факультет в Ужице
Д-р НАТАША СТУРЗА МИЛИЧ, Высшая школа по образованию воспитателей „Михаил Павлов“ в Вршаце

МНЕНИЯ И ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТЬ УЧЕНИКОВ В УЧЕБНЫХ СОДЕРЖАНИЯХ И ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Резюме

В настоящей работе проведено исследование среди 119 учеников четвертого класса в трех начальных школах в Ужице и Пожеге на тему заинтересованности учеников в учебных содержаниях и преподавании физического воспитания. Результаты исследования показали, что мальчики в этом возрасте больше всего заинтересованы футболом и баскетболом. Этот факт необходимо учесть при составлении учебных программ. Результаты исследования показали, что мальчики в этом возрасте любят физическое воспитание, которое для них является любимым предметом. На основании этого факта возможно посредственно прийти к выводу, что учеба реализована на методичном уровне, который представляет осуществление высшей цели физического воспитания, а именно формирование постоянного навыка занятия физической активностью.

Ключевые слова: *физическое воспитание, мнения, мальчики, учебные содержания, спортивные игры*.

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 37.036:73/76-053.4(497.11)
Прегледни чланак
стр. 435–452

Доц. др Сања Филиповић, Факултет ликовнох уметности у Београду

СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О ДЕЧЈЕМ ЛИКОВНОМ СТВАРАЛАШТВУ И МОГУЋНОСТИМА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ДЕЛОВАЊА НА ЊЕГА

Апстракт: Схватања о дечјем ликовном стваралаштву развијала су се у складу с педагошким идејама свога времена. Програми васпитно-образовног рада, утемељени на њима, могу се сврстати у три категорије: академске (у којима васпитачи „уче“ децу цртању имитирајући њихове узоре), социјализацијско-матурацијске (у којима се васпитачи уздржавају од сваког утицаја и само уклањају препреке „природном“ развоју) и когнитивно-развојне (у којима васпитач уважава карактеристике дечјег развоја, али и утиче на њега на партнерски начин).

Истраживање у коме је примењен оригинално припремљен ***Упитник за васпитаче*** показало је супериорност когнитивно-развојног програма ликовног васпитања над матурацијско-социјализацијским програмом који се више од једне деценије примењује у Републици Србији. Супериорност когнитивно-развојног програма ликовног васпитања објашњава се његовом теоретском и практичном заснованошћу на искуствима стеченим код нас дугогодишњом применом Карлаварисове ***Нове концепције ликовног васпитања,*** разрађеним циљевима и садржајима програма, јасним упутствима која васпитачима сугерирају систематичност и поступност у раду, као и програмском концепцијом која им омогућава да буду креативни у процесу ликовног васпитања деце.

Кључне речи: *развој стваралаштва, ликовно васпитање, васпитачи, предшколска деца*.

УВОД

Васпитање, као начин утицања на дечји развој којим се обезбеђује континуитет међу генерацијама и отварају нове могућности за напредак човечанства, одувек је било предмет промишљања, прво филозофа, а затим, с развојем наука, свих научних система који су се бавили човеком. Као такво, било је увек под утицајем владајућих идеја и вредности свога времена, услова под којима су се остваривали његови циљеви и интереса друштвене заједнице која га је организовала. Кроз историју су створени многи васпитни системи који су се битно разликовали по својим циљевима, садржајима и начинима на које су остваривани.

Упркос својој разноврсности и променљивости васпитних система и педагошких идеја које су их одликовале, њих је по основним обележјима могуће разврстати у две групе – *бихејвиористичке* и *хуманистичк* –, који имају своје корене у спартанском и атинском васпитању. Једно од њих је имало за циљ да однегује војника (дакле, развије функцију која није инхерентна људском бићу), а друго да хармонично развије особине код младих људи, остварујући идеал о хармоничном спајању лепог и доброг, телесног и духовног.

Своју конкретизацију васпитни системи су по правилу налазили у програмима васпитно-образовног рада које су стварали појединци, а затим институције. У средњем веку је то била црква и феудалци, а потом је бригу преузела држава. Бихејвиористички приступ у свом драстичном виду карактерише програме у тоталитарним режимима, има особине дресуре и тежи да обликује децу према захтевима државе, односно владајућег слоја у њој, не уважавајући њихове потребе, могућности и интересовања. Парадигма овог приступа је васпитач – „лончар“ који од неживе материје прави оно што му је наручено. Програми настали на овим идејама називају се још и ***академски***.

За разлику од бихејвиористичког приступа, хуманистички полази од идеје да деца у себи носе развојне потенцијале које треба ослободити васпитањем. Дете у том процесу учествује вољно и активно, изражавајући карактеристике своје личности, међу којима је најважније стваралаштво. Према поменутој парадигми, васпитач је „вртлар“ који „цвеће“ (децу) одгаја узимајући у обзир њихове личне потребе и могућности које су различите. Иако јединствени у наведеном приступу, заговорници хуманистичког приступа су се поделили у две битно различите струје. Једна води порекло од француског мислиоца Жан Жака Русоа, која има у суштини негативан став према васпитању као утицању на дечји развој, најбоље изражен кроз његову поставку да ћемо „дете најбоље васпитати ако га не васпитавамо уопште“. Овде је улога васпитача да не омета дечји развој и уклања препреке овом развоју, уздржавајући се од било какве интервенције која би се могла окарактерисати као наметање. Програми васпитно-образовног рада, према овој струји, названи су ***социјализацијско-матурацијски*** јер у први план стављају социјализацију детета, ослањајући се на механизме матурације, односно сазревања.

Друга струја, која се уочава у програмима названим ***когнитивно-развојни***, везује се за преношење Пијажеових идеја о развоју деце на педагошки план. Према тој теорији, уз пуно поштовање дечјих интересовања, потреба и могућности, за пуновредан развој деце треба извршити систематски утицај, јер *препуштање деце* не значи њихово ослобађање него заробљавање у њихов *инфантилизам*. Детињство је драгоцен период живота који не треба „протраћити“, него у њему задовољавати инхерентне дечје потребе за сазнањем и изражавањем сопствених идеја кроз медијуме разних уметности. Однос између детета и васпитача тако је уравнотежен, дете је самостално колико то може да буде, а избегава се одлажење у крајност, с једне стране *адултоцентризма*, ка-

рактеристичног за академске програме, и *педоцентризма* какав заговарају присталице социјализацијско-матурацијског програма, с друге стране.

Описани приступи и програми нашли су свој израз у концепцијама ликовног васпитања предшколске деце. Бихејвиористички приступ карактерише програме васпитно-образовног рада у дечјим вртићима и наставне програме у школама наше земље, све до појаве *Нове концепције ликовног васпитања* Богомила Карлавариса. Овај угледни ликовни педагог увео је уместо имитативног приступа поступке којима се систематски негује дечје ликовно стваралаштво у функцији еманципације дечје личности, подизања квалитета живота и демократизације друштва. Уметност на тај начин култивише личност и активира позитивне особине деце, посебно способност доношења нових идеја и уношења креативних промена у околну стварност. Нарочито је истакнута потреба ослобађања деце од стереотипа и повезивања ликовне уметности и ликовног васпитања, као услов увођења деце у ликовну културу. Ови начелни ставови конкретизовани су кроз програме ликовног васпитања и методичке приручнике са упутствима како да се остварују. Настао је, и неко време трајао период у настави ликовне културе, који можемо звати „златним периодом“ због резултата који су постизани захваљујући наведеним плодним идејама. У једном тренутку је наша земља постала светски центар за ликовно васпитање деце и омладине, о чему сведоче бројне награде и признања нашој деци на иностраним конкурсима и општа атмосфера која је владала међу ликовним педагозима.

У даљем развоју теорије и праксе ликовног васпитања у нашој земљи могу се запазити два приступа. Један карактерише покушај да се драгоцене идеје *Нове концепције ликовног васпитања* даље развијају и унапређују, не негирајући њихово полазиште и основу коју је поставио Б. Карлаварис. Други приступ, пре свега под утицајем неких идеја везаних за тзв. „антиауторитарно васпитање“, покушава да одступи од ове основе, сматрајући да се још увек није довољно оградила од академског приступа и претераног утицаја васпитача. У сталном истицању поставке да је „у ликовном изражавању важнији процес него резултат“, отишло се до потпуног занемаривања и потцењивања резултата, што је водило негирању елемената поставке да свако људско деловање треба да има неки циљ и смисао који га оправдава. Ако је смисао дечјег ликовног изражавања стваралаштво и комуницирање медијима ликовне уметности, што све садржи когнитивну и емоционалну компоненту, ако је детету у процесу одрастања потребна одрасла особа (која му „помаже да се ослободи њене помоћи“), онда ни у процесу ликовног изражавања не треба децу лишити плодне сарадње са одраслима, чије им искуство помаже да стално богате свој ликовни израз.

Описани приступи смислу и функцији ликовног васпитања, као и улози васпитача у њему, нашли су одраза у два модела *Основа програма васпитно-образовног рада* у дечјем вртићу, тзв. *А модел* и *Б модел,* који су први пут ступили на снагу 1996, а затим 2006. године.

ПРОЈЕКАТ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ – Циљ истраживања био је да се испитају неки од ставова васпитача за које се претпоставља да утичу на развој дечјег ликовног стваралаштва. Вредновање је вршено, узимајући у обзир и разлике између стратегија на којима се заснивају програми, њиховим циљевима, садржајима и методама путем којих се остварују, схватањима васпитача добровољно опредељених за различите програме. У овом истраживању је анализирано у којој мери ставови васпитача према дечјем стваралаштву доприносе развоју дечјег ликовног изражавања. Основна очекивања била су да се, захваљујући резултатима истраживања и њиховој интерпретацији у светлу теоријских поставки и до сада вршених истраживања феномена дечјег ликовног стваралаштва, може доћи до поузданијих тумачења, што има шири педагошки значај, али и да може послужити и као полазиште за унапређивање методике ликовног васпитања као научне дисциплине и праксе у дечјим вртићима.

Истраживачки задаци – Задаци који су реализовани у овом истраживању:

З-1: Утврдити да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе шта је по њиховом мишљењу основни циљ ликовног васпитања предшколске деце.

З-2: Утврдити да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе које су по њима најважније улоге васпитача у ликовном васпитању.

З-3: Утврдити да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе које методе и поступке примењују за подстицање и развијање дечјег ликовног стваралаштва.

З-4: Утврдити да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе *како коришћење бојанки утиче на развој дечјег ликовног стваралаштва*.

З-5: Утврдити да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе *да ли васпитачи стављају на „изложбу“ дечје ликовне радове.*

Независне варијабле – У овом истраживању као независне варијабле јављају се: педагошка концепција програма васпитно-образовног рада, који се примењују у дечјим вртићима, посебно програм ликовног васпитања који се сагледава кроз *А модел* и *Б модел Основа програма васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста* и опредељења и ставови васпитача који остварују васпитно-образовне програме.

Зависне варијабле – У овом истраживању зависне варијабле јављају се кроз ставове и схватања васпитача који остварују *А модел* или *Б модел* у по-

гледу: циљева ликовног васпитања, улоге васпитача у развоју дечјег ликовног стваралаштва, метода ликовног васпитања које користе васпитачи, методичких поступака за које се у методици ликовног васпитања сматра да доприносе или ометају развој дечјег ликовног стваралаштва и уважавања продуката стваралаштва све деце или само *талентованих појединаца*.

Основна хипотеза – Основна хипотеза од које се пошло у овом истраживању јесте да нема разлике у ставовима и поступцима васпитача који остварују програме ликовног васпитања. Посебне хипотезе формулисане у нултом облику у овом истраживању су:

Х-1: Нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога шта је по њиховом мишљењу основни циљ ликовног васпитања предшколске деце.

Х-2: Нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога које су по њима најважније улоге васпитача у ликовном васпитању.

Х-3: Нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу метода и поступака који се примењују за подстицање и развијање дечјег ликовног стваралаштва.

Х-4: Нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога *како коришћење бојанки утиче на развој дечјег ликовног стваралаштва*.

Х-5: Нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога *да ли васпитачи стављају на „изложбу“ дечје ликовне радове.*

Посебне хипотезе су постављене у нултом облику, а одговарајућим статистичким поступцима проверено је да ли се (и са колико сигурности) ове потхипотезе могу одбацити. Основна хипотеза истраживања (и посебне хипотезе које из ње произилазе) у целини има научно утемељење у досадашњем искуству васпитача и ликовних педагога, као и налазима других аутора, али такође и отвара низ питања о узрочно-последичним везама које су донекле и откривене овим истраживањем.

МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од актуелног стања истраживачког рада у овој области, указала се потреба за испитивањима која могу допринети проширивању методологија истраживања, истраживачких инструмената и истраживачког рада на пољу ликовне културе и методике ликовног васпитања, као и потреба теоријских проучавања ставова на којима почивају разне стратегије васпитно-образовног

рада (зависне од филозофских и педагошких поставки о човеку уопште, детињству као специфичном развојном периоду, односима међу људима, циљу васпитања и начинима његовог остваривања, итд.), али и прикупљање емпиријских података које треба интерпретирати ради вредновања успешности ових стратегија.

Узорак истраживања – Узорак истраживања чине васпитачи београдских предшколских установа. Укупан број васпитача у узорку износи 180. Део узорка васпитача био је опредељен за *А модел* (97), а други део (83) за *Б модел Основа програма*, што је узорак, поред тога што је „намеран“, чинило и „квотним“. Анкетирањем су били обухваћени васпитачи из двадесет вртића који припадају следећим предшколским установама: П. У. „11 Април“ (Општина Нови Београд), П. У. „Др Сима Милошевић“ (Општина Земун) и П. У. „Чукарица“ (Општина Чукарица). Анкетирање испитаника обављено је у предшколским установама у којима раде у периоду од фебруара до априла 2008. године у Београду. Целокупан узорак истраживања је пригодан. При избору узорка водило се рачуна да се задовоље одређени захтеви који омогућавају да се са извесном вероватноћом врши генерализација резултата истраживања на целокупну популацију, као и да добијени резултати могу да пруже довољно података на основу којих је могуће извести одређене закључке, као и одређене импликације за постојећу предшколску праксу.

Технике и инструменти истраживања – У току прикупљања података коришћен је истраживачки поступак **анкетирања,** при чему је коришћен инструмент ***Упитник за васпитаче*** који је посебно конструисан за потребе овог истраживања. За обе групе испитаника (оних који су опредељени за ***А модел*** и оних који су опредељени за ***Б модел***) конструисан је јединствен упитник путем којег се дошло до тражених података. **Упитник** се састоји од 5 питања и садржи систем питања затвореног типа у којима је у оквиру сваког питања понуђен низ одговора, међу којима је требало да васпитачи изаберу један одговор, који најреалније изражава њихово мишљење. У настојању да се обезбеди што већа објективност и поузданост у фази прикупљања релевантних података, а тиме и поузданост у извођењу закључака истраживања, анкетирање је било анонимно за све васпитаче.

Начин обраде података – У обради података резултата истраживања добијених ***Упитником за васпитаче***, коришћени су **процентни рачун** и ***Hi-kvadrat* тест.** Обрада података наведеним статистичким поступцима реализовани су помоћу компјутера (Microsoft Office Exel 2007).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

- На питање о томе ***шта је по мишљењу васпитача основни циљ ликовног васпитања предшколске деце,*** понуђени су одговори на основу којих је било могуће сагледати шта је за васпитача основни циљ ликовног васпитања.

За могућност под а) да је *најважнији циљ ликовног васпитања предшколске деце очување стваралаштва као урођене особине у облику у којем се испољава код предшколске деце*, из *Б модела* определило се 2 (2,5%) васпитача, а из *А модела* определило се 7 (7,2%) васпитача. За могућност под б) да је *најважнији циљ ликовног васпитања предшколске деце неговање естетске компоненте која ће од деце однеговати мале уметнике*, из *Б модела* определило се 0 (0%) васпитача, а из *А модела* определило се 2 (2,0%) васпитача. За могућност под в) да је *најважнији циљ ликовног васпитања предшколске деце задовољавање дечје склоности да цртају, сликају, обликују.... без посебне тежње да направе нешто лепо и корисно*, из *Б модела* определило се 11 (13,2%) васпитача, а из *А модела* определило се 23 (23,8%) васпитача. За могућност под г) да је *најважнији циљ ликовног васпитања предшколске деце омогућавање деци да кроз игру ликовним медијумима изразе своје емоције, однос према свету који их окружује и развијају способност комуникације*, из *Б модела* определило се 70 (84,3%) васпитача, а из *А модела* определило се 65 (67,0%) васпитача.

Табела 1: *Ставови васпитача опредељених за А модел и васпитача опредељених за Б модел о томе шта је по њиховом мишљењу основни циљ ликовног васпитања предшколске деце*

1. Шта је по вашем мишљењу најважнији циљ ликовног васпитања предшколске деце? (заокружите *само један* од понуђених одговора)	***Б модел***		**А *модел***	
(а) Очување стваралаштва као урођене особине у облику у којем се испољава код предшколске деце.	02	**02,5%**	07	**07,2%**
(б) Неговање естетске компоненте која ће од деце однеговати мале уметнике.	0	**0%**	02	**02,0%**
(в) Задовољавање дечје склоности да цртају, сликају, обликују.... без посебне тежње да направе нешто лепо и корисно.	11	**13,2%**	23	**23,8%**
(г) Омогућавање деци да кроз игру ликовним медијумима изразе своје емоције, однос према свету који их окружује и развијају способност комуникације	70	**84,3%**	65	**67,0%**
Укупно:	**83**		**97**	

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **$\chi 2 = 7{,}839 > \chi 20{,}05;\ 2;\ 180 = 5{,}99$,** па се може закључити уз ризик грешке α0,05 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Полазећи од задатка (**З-1)** да се утврди да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе шта је по њиховом мишљењу основни циљ ликовног васпитања предшколске деце, на основу добијених резултата може се рећи да се хипотеза **(Х-1)** која гласи да нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога шта је по њиховом мишљењу основни циљ ликовног васпитања предшколске деце одбацује, а прихвата алтернативна која гласи да **има разлике** између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога шта је по њиховом мишљењу основни циљ ликовног васпитања предшколске деце.

- На питање о томе ***које су најважније улоге васпитача у ликовном васпитању,*** сагледава се кроз одговоре васпитача став о њиховој улози у складу с *моделом* за који су опредељени. Пошто су се васпитачи у овом питању опредељивали за више понуђених опција, анализа њихових одговора се сагледавала за сваку опцију посебно.

Табела број 2: *Ставови васпитача о томе које су најважније улоге васпитача у ликовном васпитању*

2. Које су најважније улоге васпитача у ликовном васпитању деце? (заокружите *све* одговоре са којима се слажете)	***Б модел***		**А *модел***	
(а) Да научи децу како да лепо цртају и сликају.	03	**03.6%**	06	**06.2%**
(б) Да им обезбеди услове да се ликовно изражавају како, када и колико желе.	61	**73.4%**	80	**82.5%**
(в) Да их мотивише за одређену тему (тематику), али без наметања.	70	**84.3%**	71	**73.1%**
(г) Да развија дечји укус и смисао за лепо.	72	**86.7%**	59	**60.8%**
(д) Да не омета развој дечјег ликовног стваралаштва.	64	**77.1%**	63	**64.9%**
(ђ) Да развија курикулум ликовног васпитања као отворен систем.	11	**13.2%**	25	**25.8%**
(е) Да води рачуна о томе да његови поступци буду по мери детета.	20	**24.0%**	29	**29.9%**
(ж) Да подржава све облике испољавања дечје креативности.	81	**97.5%**	85	**87.6%**
Укупно:	**Од 83**		**Од 97**	

За опцију под а) *да научи децу како да лепо цртају и сликају*, б) *треба да обезбеди деци услове да се ликовно изражавају како, када и колико желе*, в) *треба да мотивише децу за одређену тему (тематику), али без наметања*, д) *не треба да омета развој дечјег ликовног стваралаштва* и е) *да води рачуна о томе да његови поступци буду по мери детета*, показало се да **нема статистички значајне разлике** у ставовима васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Табела број 3: *Ставови васпитача о томе да је најважнија улога васпитача у ликовном васпитању деце да треба развија дечји укус и смисао за лепо*

2. Које су најважније улоге васпитача у ликовном васпитању деце? (заокружите *све* одговоре са којима се слажете)				
(г) Да развија дечји укус и смисао за лепо.	***Б модел***		***А модел***	
Има одговора	72	**86.7%**	59	**60.8%**
Нема одговора	11	**13,3%**	38	**39,2%**
Укупно:	**Од 83**		**Од 97**	

За опцију под г) *развија дечји укус и смисао за лепо*, из *Б модела* определило се 72 (86,7%) васпитача, а из *А модела* определило се 38 (39,2%) васпитача.

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **$\chi 2 = 15{,}170 > \chi 20001; 1; 180 = 10{,}827$,** па се може закључити уз ризик грешке $\alpha 0{,}001$ да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Табела број 4: *Ставови васпитача о томе да је најважнија улога васпитача у ликовном васпитању деце да развија курикулум ликовног васпитања као отворен систем*

2. Које су најважније улоге васпитача у ликовном васпитању деце? (заокружите *све* одговоре са којима се слажете)				
(ђ) Да развија курикулум ликовног васпитања као отворен систем.	***Б модел***		***А модел***	
Има одговора	11	**13.2%**	25	**25.8%**
Нема одговора	72	**86,8%**	72	**74,2%**
Укупно:	**Од 83**		**Од 97**	

За опцију под ђ) *да развија курикулум ликовног васпитања као отворен систем*, из *Б модела* определило се 11 (13,2%) васпитача, а из *А модела* определило се 25 (25,8%) васпитача.

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **χ2 = 4,382 > χ2005; 1; 180 = 3,841,** па се може закључити уз ризик грешке α0,05 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Табела број 5: *Ставови васпитача о томе да је најважнија улога васпитача у ликовном васпитању деце да подржава све облике испољавања дечје креативности*

2. Које су најважније улоге васпитача у ликовном васпитању деце? (заокружите *све* одговоре са којима се слажете)				
(ж) Да подржава све облике испољавања дечје креативности.	***Б модел***		**А *модел***	
Има одговора	81	**97.5%**	85	**87.6%**
Нема одговора	02	**02.5%**	12	**12,4%**
Укупно:	**Од 83**		**Од 97**	

За опцију под ж) *да подржава све облике испољавања дечје* креативности, из *Б модела* определило се 81 (97,5%) васпитача, а из *А модела* определило се 85 (87,6%) васпитача.

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **χ2 = 4,876 > χ2005; 1; 180 = 3,841,** па се може закључити уз ризик грешке α0,05 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Полазећи од задатка (**З-2)** да се утврди да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе које су по њима најважније улоге васпитача у ликовном васпитању, на основу добијених резултата може се рећи да се хипотеза **(Х-2)** која гласи да нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу о тога које су по њима најважније улоге васпитача у ликовном васпитању одбацује, а прихвата алтернативна која гласи да **има разлике** између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу о тога које су по њима најважније улоге васпитача у ликовном васпитању.

- На питање о томе ***које методе користе васпитачи у ликовном васпитању предшколске деце,*** могуће је сагледати којим методама се васпитачи најчешће користе у раду с децом у оквиру ликовних активности. С обзиром да су се васпитачи у овом питању опредељивали за више понуђених могућности, анализа њихових одговора се сагледавала за сваку могућност посебно.

Табела број 6: *Ставови васпитача о томе које методе користе у ликовном васпитању предшколске деце*

3. Које методе користите у ликовном васпитању предшколске деце? (заокружите *све* одговоре који су у складу са оним што радите)	***Б модел***		**А *модел***	
(а) причање	70	**84.3%**	73	**75.2%**
(б) објашњавање	53	**63.8%**	61	**62.9%**
(в) описивање	66	**79.5%**	73	**75.2%**
(г) показивање радова друге деце	07	**08.4%**	23	**23.8%**
(д) показивање како се нешто црта	05	**06.0%**	18	**18.5%**
(ђ) показивање објеката које треба насликати	17	**20.4%**	43	**44.3%**
(е) показивање ликовних техника и руковања прибором	77	**92.7%**	81	**83.5%**
(ж) показивање дела ликовне уметности	41	**49.3%**	42	**43.3%**
(з) неку другу методу (*коју* – наведите):	0	**0%**	0	**0%**
Укупно:	**83**		**97**	

За могућност под а) *причање*, б) *објашњавање*, в) *описивање*, е) *показивање ликовних техника и руковања прибором* и ж) *показивање дела ликовне уметности*, показало се да **нема статистички значајне разлике** у ставовима васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Табела број 7: *Опредељеност васпитача за показивање радова друге деце као методу коју користе у ликовном васпитању предшколске деце*

3. Које методе користите у ликовном васпитању предшколске деце? (заокружите *све* одговоре који су у складу са оним што радите)				
(г) показивање радова друге деце	***Б модел***		**А *модел***	
Има одговора	07	**08,4%**	23	**23,8%**
Нема одговора	76	**91,6%**	74	**76,2%**
Укупно:	**83**		**97**	

За могућност под г) *показивање радова друге деце*, из *Б модела* определило се 07 (08,4%) васпитача, а из *А модела* определило се 23 (23,8%) васпитача.

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **$\chi 2 = 8{,}656 > \chi 2001;\ 1;\ 180 = 6{,}635$,** па се може закључити уз ризик грешке α0,01 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Табела број 8: *Опредељеност васпитача за методу показивање како се нешто црта коју користе у ликовном васпитању предшколске деце*

3. Које методе користите у ликовном васпитању предшколске деце? (заокружите *све* одговоре који су у складу са оним што радите)				
(д) показивање како се нешто црта	***Б модел***		**А *модел***	
Има одговора	05	**06,0%**	18	**18,5%**
Нема одговора	78	**94,0%**	79	**81,5%**
Укупно:	**83**		**97**	

За могућност под д) *показивање како се нешто црта*, из *Б модела* определило се 05 (06,6%) васпитача, а из *А модела* определило се 18 (18,5%) васпитача.

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **$\chi 2 = 7{,}478 > \chi 2001; 180 = 6{,}635$,** па се може закључити уз ризик грешке α0,01 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Табела број 9: *Опредељеност васпитача за показивање објеката које треба насликати као методу коју користе у ликовном васпитању предшколске деце*

3. Које методе користите у ликовном васпитању предшколске деце? (заокружите *све* одговоре који су у складу са оним што радите)				
(ђ) показивање објеката које треба насликати	***Б модел***		**А *модел***	
Има одговора	17	**20,4%**	43	**44,3%**
Нема одговора	66	**79,6%**	54	**55,7%**
Укупно:	**83**		**97**	

За могућност под ђ) *показивање објеката које треба насликати*, из *Б модела* определило се 17 (20,4%) васпитача, а из *А модела* определило се 43 (44,3%) васпитача.

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **$\chi 2 = 12{,}771 > \chi 20001; 1; 180 = 10{,}827$,** па се може закључити уз ризик грешке α0,001 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Полазећи од задатка **(З-3)** да се утврди да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе које методе и поступке примењују за подстицање и развијање дечјег ликовног стваралаштва, на основу добијених резултата може се рећи да се хипотеза **(Х-3)** која гласи да нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу метода и поступака примењују за подстицање и развијање

дечјег ликовног стваралаштва одбацује, а прихвата алтернативна која гласи да **има разлике** између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу метода и поступака примењују за подстицање и развијање дечјег ликовног стваралаштва.

- На питање о томе ***како коришћење бојанки, по мишљењу васпитача утиче на развој дечјег ликовног стваралаштва,*** при чему се полази од научно утврђених чињеница да су бојанке штетне за развој дечје креативности, јер готови *модели* децу воде у стереотипију, шаблонизам, штеде напор да маштају, и не развијају код деце дивергентно-креативно мишљење. Коришћење бојанки је показатељ да они који их користе у раду с децом не познају методику савременог ликовног васпитања.

За могућност под а) да *штети развоју дечјег ликовног стваралаштва*, из *Б модела* определило се 38 (45,8%) васпитача, а из *А модела* определило се 06 (06,2%) васпитача. За опцију под б) *да користи развоју дечјег ликовног стваралаштва*, из *Б модела* определило се 13 (15,6%) васпитача, а из *А модела* определило се 29 (29,9%) васпитача. За опцију под в) *да нити штети нити користи развоју дечјег ликовног стваралаштва*, из *Б модела* определило се 32 (38,6%) васпитача, а из *А модела* определило се 62 (63,9%) васпитача.

Табела 10: *Ставови васпитача опредељених за А модел и васпитача опредељених за Б модел о томе како коришћење бојанки, по мишљењу васпитача утиче на развој дечјег ликовног стваралаштва*

4. Како коришћење бојанки, по Вашем мишљењу, утиче на развој дечјег ликовног стваралаштва? (заокружите *само један* од одговора)	***Б модел***		**А *модел***	
(а) Штети развоју дечјег ликовног стваралаштва.	38	**45,8%**	06	**06,2%**
(б) Користи развоју дечјег ликовног стваралаштва.	13	**15,6%**	29	**29,9%**
(в) Нити штети нити користи развоју дечјег ликовног стваралаштва.	32	**38,6%**	62	**63,9%**
Укупно:	**83**		**97**	

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **$\chi 2 = 38{,}085 > \chi 20001;\ 2;\ 180 = 13{,}815$,** па се може закључити може се закључити уз ризик грешке α0,001 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Полазећи од задатка **(3-4)** да се утврди да ли да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе *како коришћење бојанки утиче на развој дечјег*

ликовног стваралаштва, на основу добијених резултата може се рећи да се хипотеза (**Х-4)** која гласи да нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога *како коришћење бојанки утиче на развој дечјег ликовног стваралаштва* одбацује, а прихвата алтернативна која гласи да **има разлике** између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога *како коришћење бојанки утиче на развој дечјег ликовног стваралаштва***.**

- На питање о томе ***да ли васпитачи стављају на „изложбу“ дечје ликовне радове,*** сагледавају се да ли поступци васпитача делују подстицајно на дечје ликовно стваралаштво или га угрожавају.

За могућност под а) да *стављају на „изложбу“ све дечје ликовне радове*, из *Б модела* определило се 82 (98,8%) васпитача, а из *А модела* определило се 91 (93,9%) васпитача. За могућност под б) *да стављају само успешне дечје ликовне радове*, из *Б модела* определило се 01 (01,2%) васпитача, а из *А модела* определило се 05 (05,1%) васпитача. За могућност под в) *од дечјих ликовних радова не праве „изложбе“*, из *Б модела* определило се 0 (0%) васпитача, а из *А модела* определило се 01 (01%) васпитача.

Табела 11: *Ставови васпитача о томе да ли васпитачи стављају на „изложбу“ све дечје ликовне радове*

5. Стављате ли дечје ликовне радове на изложбу? (заокружите *само један* од понуђених одговора)	***Б модел***		**А *модел***	
(а) На „изложбу“ се стављају сви дечји ликовни радови.	82	**98,8%**	91	**93,9%**
(б) На „изложбу“ се стављају само успешни дечји ликовни радови.	01	**01,2%**	05	**05,1%**
(в) Од дечјих ликовних радова се не праве „изложбе“.	0	**0%**	01	**01,0%**
Укупно:	**83**		**97**	

Статистичка анализа резултата: Реализована вредност Hi-kvadrat статистике **већа** од граничне вредности, односно: **χ2= 9,434 > χ2001; 2; 180 = 9,815,** па се може закључити може се закључити уз ризик грешке α0,01 да **постоји статистички значајна разлика** ставова васпитача у зависности од њихове опредељености за један од *модела Основа програма*.

Полазећи од задатка (**З-5)** да се утврди да ли постоји разлика у ставовима између васпитача зависно од њихове опредељености за један од *модела Основа програма* о томе *да ли васпитачи стављају на „изложбу“ дечје ликовне радове*, на основу добијених резултата може се рећи да се хипотеза (**Х-5)** која гласи да нема разлике између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога *да ли*

васпитачи стављају на „изложбу“ дечје ликовне радове одбацује, а прихвата алтернативна која гласи да **има разлике** између ставова васпитача који су опредељени за *А модел* и ставова васпитача који су опредељени за *Б модел* у погледу тога *да ли васпитачи стављају на „изложбу“ дечје ликовне радове.*

ЗАКЉУЧЦИ НА ОСНОВУ НАЈВАЖНИЈИХ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Васпитачи су на питања у упитнику давали веома индикативне одговоре. На питање: *Шта је по њиховом мишљењу циљ ликовног васпитања*, одговоре су давали зависно од свог опредељења за одређени *модел* програма васпитно-образовног рада. Васпитачи који остварују *А модел* определили су се за поставку према којој је основни циљ *очување стваралаштва као урођене особине у облику у којем се испољава код предшколске деце*. Он подразумева да се креативност као особина аутохтоно развија с матурацијом детета, чиме се улоге васпитача и васпитања минимизирају, што није у складу с научним схватањем ове проблематике. Људском „младунчету“ је потребна помоћ одраслих да би се развијало јер није снабдевено инстинктима као младунци других живих врста. Такође, ни *очување стваралаштва* као циљ нема смисла, уколико није у питању његова угроженост. Одрасли свакако могу да угрозе дечје стваралаштво погрешним приступима и методама, али то не значи да ће се оно развијати само од себе, без исправних приступа и метода. Штавише, развој стваралаштва подразумева напредовање, а напредовање увек значи и мењање. Ако се одрекнемо промена, то води у стагнацију. Да је тако, има примера у ликовним радовима деце која су за њих добијала похвале и награде што их је подстакло да имитирају сама себе, труде се да задрже инфантилност, што, наравно, доводи до опадања њихове креативности, а као појава је веома учестало.

За разлику од васпитача из *А модела*, васпитачи опредељени за *Б модел* су се определили за исказ у коме је циљ ликовног васпитања *омогућавање деци да кроз игру ликовним медијумима изразе своје емоције, однос према свету који их окружује, као и да се код њих развија способност комуникације*. На тај начин су у циљу апострофираних игара, однос према свету, емоционалност и комуникација, заправо све што карактерише савремен приступ методици ликовног васпитања.

Склоност да се општим фразама покрива неупућеност у суштину *улоге васпитача у ликовном васпитању деце*, огледа се у опредељивању знатно већег броја њих из узорка који примењује *А модел* који су опредељени за *развијање курикулума ликовног васпитања као отвореног система*. „Отворен систем“ је појава настала као реакција на „затвореност“ школе и више се бави питањима шта не треба радити, него решавањем методичких питања. Уздржавање од низа поступака који имају обележја „затворености“ може да васпита-

че спречи у прављењу неких грешака, али не и да их упути шта да раде. Негирање превазиђеног академског приступа не мора да их поведе у позитивном правцу. Вероватније је да ће се уздржати од интервенције, односно, да њихов поступак неће бити „активна подршка развоју детета“ какву захтева савремена педагогија.

За разлику од наведеног схватања њихове улоге, васпитачи опредељени за *Б модел* су у први план ставили *развијање укуса и смисла за лепо*, а у томе им се придружио и значајан број васпитача који остварују *А модел*. Ипак, разлика између њих је оцењена као значајна.

Треба ипак напоменути да је потпуно уздржавање од интервенције васпитача који остварују *А модел* више декларативна тврдња него реалност. Сама деца док раде инсистирају да чују реакцију васпитача, а *стављање радова све деце на изложбу* такође у себи носи поруку, за шта су се определили васпитачи из оба *модела*.

Васпитачи из *Б модела*, иако сматрају да им је улога да *подстичу и мотивишу децу* у процесу ликовног стваралаштва, то не чине да би добили радове који би им се *свидели*. Васпитачи из *А модела*, поред тога што се известан број слаже са васпитачима из *Б модела*, склони су да кажу да им се у дечјим радовима *све свиђа*, што значи уздржавање од сваке интервенције. Они у томе виде „поштовање дечје креативности“, препуштајући стваралаштво спонтаном развоју, односно – матурацији. Међутим, нису ретки ни они који се опредељују за академску алтернативу, по којој треба „опоменути децу“, указати како да цртају и сл.

О схватању своје улоге у процесу ликовног васпитања деце предшколског узраста, може се судити и на основу *метода* које примењују васпитачи. Код васпитача који остварују програмске задатке *оба модела* постоји масовно опредељивање за *причање*, *описивање* и *објашњавање* (дакле, вербалну методу чија прихватљивост највише зависи од начина на који се примењује, тако да је остављамо без коментара). Поред тога они се приближно исто користе *демонстрирањем ликовних техника*, *руковања прибором* и *демонстрирањем дела ликовне уметности*.

Симптоматичне су међутим разлике у коришћењу метода између васпитача опредељених за *А модел* који су склонији да као метод користе *показивање радова друге деце*, *показивање како се нешто црта*, *показивање објеката које треба нацртати* и слично. На ово се надовезује и склоност васпитача који раде по *А моделу* да *награђују децу* за ликовне радове које оцењују као успешне, што показује опет склоност ка бихејвиористичком *моделу*. Овакве мере спољашње мотивације (награђивање и кажњавање) и академском (бихејвиористичком) *моделу* представљају главне начине утицаја на децу, што се у једном тренутку претвара у дресуру. Оваквих васпитача је знатно више у *А моделу* него у *Б моделу*.

У одговорима васпитача опредељених за *А модел* има доста недоследности у односу на полазне ставове филозофије васпитања, за коју се тај *модел* определио. На пример, иако је *развијање стваралаштва* један од главних циљева овог програма, нису ретки ставови који показују да је то празна фраза, односно, да прихватају поступке који нарушавају дечје стваралаштво. За то је драстичан пример *прихватање бојанки* (знатно више код васпитача у *А моделу* него у *Б моделу*), што подразумева копирање, рад по угледу на другог, али не и стваралаштво. То значи да, иако су им начелни ставови дијаметрално супротстављени, васпитачи опредељени за *А модел* у пракси прихватају многе поступке карактеристичне за академске програме.

На основу изложених резултата указује се потреба да се унапреди ситуација у области ликовног васпитања, као и да паралелно са одговарајућим средствима и условима, треба поправити (ревидирати) програме ликовног васпитања и изменити однос према њима. У томе могу помоћи и резултати овог истраживања, будући да дају научно утемељен одговор на питање – који тип програма васпитно-образовног рада више погодује развоју дечјег ликовног стваралаштва, који би могао да се узме у обзир, како приликом конципирања програма за дечје вртиће, тако и њиховог остваривања. Закључци до којих се дошло у овом истраживању након утврђених чињеница, значајни су и за саму педагогију као науку и методику ликовног васпитања, која је, под утицајем неких схватања педоцентристичке оријентације, последњих година почела да губи на квалитету и утицају на прилике у систему образовања и васпитања. Да ова тврдња није претерана, сведочи маргинализација ликовног васпитања предшколске и школске деце, недостатак новије и савременије литературе која би се бавила проблематиком развоја дечјег ликовног стваралаштва и каткада потцењивачки ставови према методици ликовног васпитања и ликовне културе, чак и међу ликовним стваоцима. Заборавља се да је ликовна култура саставни део опште културе без које нема напретка у стваралаштву, као ни у другим доменима људског рада. Надамо се да ће резултати овог истраживања, у извесној мери допринети да се однос друштва квалитативно измени према феномену дечјег ликовног стваралаштва.

ЛИТЕРАТУРА

Каменов, Е. (2006): *Васпитање предшколске деце,* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Карлаварис, Б. (1960): *Нова концепција ликовног васпитања*, Завод за издавање уџбеника, Београд.

Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert (1975): *Creative and mental growth,* Macmillan Publishing Co., Inc., New York.

Министарство просвете и спорта Републике Србије (2007): *Правилник о општим основама предшколског програма*, Просветни преглед, Београд.

Филиповић, С (2009): *Развој схватања о дечјем ликовном стваралаштву и могућностима васпитно-образовног деловања на њега*, докторска дисертација, Академија умјетности, Универзитета у Бања Луци, Република Српска.

Филиповић, С., Каменов, Е. (2009): *Мудрост чула III – Дечје ликовно стваралаштво*, Драгон, Нови Сад..

SANJA FILIPOVIC, PhD, Faculty of Fine Arts in Belgrade

PRESCHOOL TEACHERS' OPINION ON CHILDREN'S ART CREATIVITY AND POSSIBILITIES OF EDUCATIONAL INFLUENCE ON IT

Summary

Comprehension of children's art creativity was always in accordance with pedagogic ideas of its time. Educational programmes based on the comprehension could be put in three categories: academic (where teachers „teach“ children to draw by imitating their models), socialization – maturational (where teachers restrain themselves from influencing on children and just eliminate constrains to children's „natural“ development and cognitive – developmental (where teachers appreciate characteristics of child's development, but also influence on child through partnership).

Research study that used *Questionnaire for preschool teachers*, that was originally created, proved superiority of the cognitive – developmental programme of art teaching over the socialization – maturational programme which is applied in the Republic of Serbia for more than one decade. The superiority of cognitive – developmental programme of art teaching is explained by experience in applying of Karlavaris' *New conception of art teaching*, defined goals and programme contents, clear instructions which suggest systematic quality and graduality in work, as well as the programme concept which enables them to be creative in the process of art teaching.

Key words: *development of creativity, art teaching, preschool teachers, preschoolers*.

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.3
Прегледни чланак
стр.453–462

Проф. мр Сретко Дивљан, Педагошки факултет, Јагодина

МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Апстракт: Методика наставе мора бити врло интригантан начин подстицања ученика на учење: без лоших стереотипа и досадних репродуктивних начина учења. Методика као наука, мора применити узрасни, емоционални и интелектуални развој ученика.

Досадашње припреме за час постале су лош модел за припрему и извођење наставе. Класичне учионице личе на казнионице у којима ученици морају принудно да седе четрдесет пет минута. Настава мора имати своју динамику као обојену форму развоја наставе. Извођење наставе као позоришне представе. Ученици су актери, тј. глумци а наставник је редитељ. Визуелни облик припреме за наставу је изузетан модел припреме за час. На часу ликовне културе уводимо ликовну мапу ума. Мапа ума је изузетна подстицајна ликовна припрема где се кроз речи и слике ствара визуелна припрема и примена за час.

Кључне речи: *методика наставе, интригантан начин подстицања ученика, репродуктиван начин учења, мапе ума, речи и слике.*

УВОД

У овом раду се разматра структура припреме као и визуелно опажање ликовног дела кроз споразумевања и уочавања симболичке комуникације. Визуелном комуникацијом и мапом ума, ми припрему интерпретирамо кроз визуелну симболику. Кроз *мапу ума*, експресивним доживљајем, путем симбола или слике ми стварамо догађаје, заједничке епизоде интерпретирајући слику и доживљај. Симболичка анализа, путем мапе ума, ликовну целину развија кроз емоционални доживљај или симболику визуелних слика.

Циљ ликовне и симболичке анализе, путем мапе ума, је идентификовање њихових семантичких и прагматичких креативно-интелектуалних визуелних карактеристика. *Мапом ума* полазимо од целине ка детаљима.

Творац *мапа ума* је Тони Бузан, психолог, рођен у Лондону 1942. године, председник је фондације за проучавање мозга.

Мозак наш је као асоцијативна машина и има пет основних ликовних функција примања и то:

(1) Визуелно примање

(2) Ликовно складиштење.

(3) Визуелно изражавање

(4) Креативна надградња

(5) Креативно контролисање – evaluation

Визуелна опажања су ликовни утисци примљени од било ког чула:

(1) Ликовно складиштење је способност складиштења креативних информација и способност прилажења ликовним информацијама.

(2) Визуелно изражавање је креативни чин који укључује и естетско размишљање.

(3) Важно је да ученик може да ликовно контролише менталне и физичке функције.

Да бисмо написали добру припрему, морамо научити да стварамо припрему бележака за предавања. За прављење припреме, важне су мреже бележака које представљају ликовну могућност да се креативност стално обогаћује. Припреме можемо писати у облику годишњег, семестралног, недељног, месечног и дневног плана.

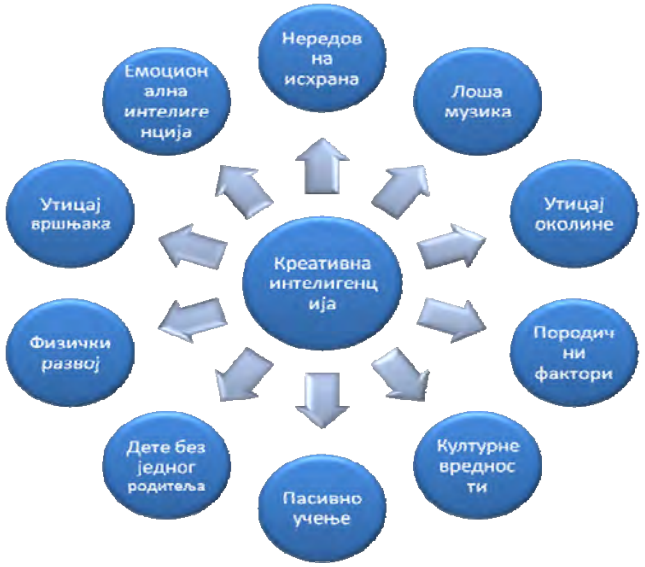
Многи велики научници, писци и сликари, правили су сјајне мапе ума у облику бележака. Док пишемо мапе ума, важно је да знамо каква је улога леве и десне хемисфере мозга у стварању тих мапа. Леонардо да Винчи је правио најбоље белешке у историји уметности уопште. За Леонарда, Фројд је рекао: „Претворио је своју страст у љубопитљивост. Његова љубопитљивост била је бесконачна“. У *Трактату о сликарству*, Леонардо је рекао: „Жеља за знањем је природна у добрих људи“.

За дете је најважније да је радознало. Код деце у вртићима васпитачи треба да подстичу радозналост.

Важно је код детета што раније открити дисфункције. Велики број неуроразвојних функција, које се употребе током учења, не могу се открити осим током учења, искључиво их откривамо у школама. Код многе деце појављује се проблем с памћењем, разумевањем, схватањем, разумевањем апстрактног језика и организацијом времена. Одрасли људи у учењу показују напредак путем неуроразвојног система.

Научници тврде да никад није касно да креативно разумемо наш ментални систем. Деца често касно иду у кревет што изазива проблем пажње.

КРЕАТИВНИ ФАКТОРИ – ПОЗИТИВНИ И НЕГАТИВНИ



За креативност важна је исхрана

Нередовна исхрана је опасна по развој мозга и интелигенције. Свако дете треба да има редовну исхрану: доручак, ужину, ручак, ужину и вечеру. Деца треба да једу што више салате, поврћа у свежем стању и маслиново уље као додатак јелу. Најмање два пута недељно да једу рибе; ни један дан не сме да прође без воћа. Морамо их одвикнути од брзе хране и научити да пију довољно воде. Родитељи треба из исхране да избаце поховану и у дубоком уљу пржену храну. Из исхране морамо умањити количине соли. Уместо соли користити зачине. Док дете једе, не сме да чита и забавља се. Морамо их научити да уживају у храни.

Лоша музика и утицај околине

Музика може бити један од важних фактора за учење. У Србији на жалост има много лоше музике која негативно утиче на развој интелигенције. Бахова, Моцартова и Бетовенова музика врло позитивно утиче на развој интелигенције.

Околина је важан фактор за учење и развој интелигенције код деце. Начин живота породице утиче на развој интелигенције детета. Кад деца слушају речи данашње музике, код њих се ствара и развија прост језик. Музика не упо-

требљава сложене језичке операције, већ користи веома кратке и оскудне теме и оскудне мелодијске линије, које су склопљене кроз упорно и монотоно понављање. Интернет код ученика подстиче пасивно учење.

У разреду који има преко тридесет ученика, тешко може наставнику да помогне методика и педагогија. Важно је да наставник ученика научи да у свом размишљању створи метапозитивно размишљање.

Ликовно мета – позитивно размишљање

Јако је важно да ученици позитивно мисле о ликовној култури; да знају да сами могу путем исправљања грешака, добро да сликају и стварају уметничка дела.

Путем мапа ума спроводимо ликовно метапозитивно размишљање ученика. Код ученика, путем мапе ума, активирамо позитиван начин рада тако да је ученик ангажован, пун наде, оптимистичан, истрајан, снажан, успешан, одлучан и јаке самоконтроле. За ликовну креативност није важно шта се дешава у мишићима, већ у мозгу. Док ученик ствара, у мозгу се објективно стварају нови ликовни таласи који прерастају у визуелне мисли. Ученици ових могућности поседују завидну неуролошку супериорност у односу на већину просечних ученика.

Путем мапе ума ученици јачају све своје интелектуалне способности. Ликовне способности ученик може појачати непрестаним ликовним мишљењем. Ученик закључује: „Свакога дана све више и више напредујем и све сам способнији да мењам навике и стварам оригиналније идеје“. У свему што ученик ради треба да постоји образовни као и креативни циљ: да је све способнији и да може свет визуелно да мења. Визуелне белешке имају непосредан визуелни ефекат и моћ брзог памћења. тј. брзог сагледавања и мењања постојеће ситуације. Важно је да ученик сагледава и решава ликовне ситуације и да путем ликовних проблема ствара ликовне идеје или решења.

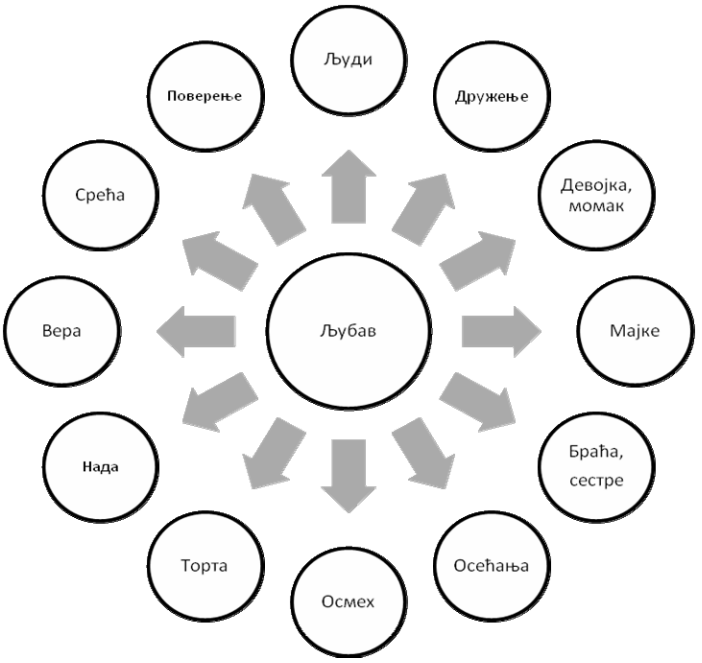
Ликовни проблеми се решавају кроз ликовне грешке и ликовне позитивне ставове: *Ја то могу и ја ћу успети!*

Мапе ума

До ликовних идеја ученик долази путем мапе ума и кључних речи. Кључне речи у мапи ума су у облику именица или глагола. Белешке морају бити обојене и илустроване. Једнобојне мапе ума су визуелно досадне.

Коришћењем неефикасних класичних припрема, наставник губи моћ концентрације. Мозак се буни против малтретирања. Класичне припреме оду-

зимају време и немогуће је презентовати све што смо учили као ни све то прихватити. Захваљујући класичним припремама наставници и ученици губе љубав према учењу. Класичне припреме изазивају досаду и фрустрацију. Кроз класичну припрему несвесно радимо против себе. Шта је све љубав? Љубав је поверење, срећа, брат и сестра, осмех, девојка и момак, мајка, људи...



Црно бела мапа ума

Путем мапе ума наставник ствара јединственост сваког појединца. Слика је много ближа ученику него реч. Слике ангажују велику количину кортикалних способности као што су: тродимензионалност, визуелни ритам и способност имагинације. Реч *имагинација* открива менталну визију.

Циљеви мапе ума

Циљеви израде мапе ума су да код ученика побољшамо интелект, креативно-визуело сагледавање простора и света уопште. Кроз мапу ума наставници стварају креативне асоцијације путем:

(1) побољшања моћи визуелног кортекса;

(2) побољшања меморије и присећања кроз повезивање тема;

(3) наставниковог схватања да су слике важније у процесу учења од речи и

(4) побољшавања и припремања полагања испита.

Путем мапе ума, код ученика, можемо побољшати менталне реакције. Мапом ума стварамо активну вербализацију која постаје ефикасна обрада и приликом каснијег присећања ликовних информација. Ученик може заједно са родитељима да прави ликовну мапу ума. У овом случају породица постаје – породица пријатеља.

Стварање мапе ума

Кроз мапе ума ученик може мултиплицирати своје креативне способности:

(1) путем мапе ума ученик може научити безброј информација;

(2) кроз мапу ума ученик аутоматски користи све способности креативног размишљања и

(3) оне генеришу менталну енергију која све више расте како се приближава циљу.

Мапа ума: *Ластавица*

Ласте су нежне птице селице. Оне долећу, селе се, дозивају, праве своја гнезда, долазе у Србију у пролеће. Оне у Србији имају пуну слободу. Долазе у наше крајеве с југа, имају своје посебне песме, врло су занимљиве и безазлене.

Њихов лет је лепршав и радостан. Ласте се дозивају. Тужно је кад јесен дође, а ласте се враћају на југ.

Мапа ума: *У парку*

Паркови су плућа града. За плућа је потребан свеж ваздух, људи у парку уживају. Док седе на клупама грађани гледају лепе паркове и уживају у небеском плаветнилу. У парку влада мир. Мир у парку једино прекида цвркут птица. Парк је симбол лепоте и мира у човековом животу. Кроз мапе ума можемо склапати разне приче и бојити их у све могуће боје и нијансе.

Мапа ума: *Залазак сунца*

Сунце ствара дан и ноћ. У сунчевом зраку рађа се пролеће и љубав. Романтично је гледати залазак сунца, гледати како се месец крије од сунца. Залазак сунца је и крај дана и почетак ноћи. У сутон се рађа чудна небеска светлост и романтични поглед на свет.

Некада се деси да кад сунце залази да неко плаче, сетан је, ухватила га је туга јер се растао од девојке. Кревет и сунце могу бити лепа стрепње а могу бити и растанак у сутон.

Мапа ума: *На мору*

Море је плаво као око моје девојке. Море је валовито и створено да надахњује љубав и песнике. Сунце и море дају здравље. Поред мора људи се сунчају, мажу кремама, воле и играју се. Кад одеш на море сви кажу да си дошао на летовање. Море је пуно риба, шкољки, ракова, звезда и морске траве.

Играјте се с мапом ума. Нек до изражаја дође ликовно-визуелна креативност. Гране и подгране са мапе су креативна игра речи и слика. Спајајте и комбинујте речи и слике с леве и десне стране путем игре стварајући креативну причу.

Скијање на води

Плашио сам се да се скијам на води. Ако умем зими да се скијам на снегу, зашто не бих могао да се скијам и на води. Море је било тако плаво. Сунце

се ужарило. Плаже су пуне женског и мушког света. Док сам се скијао на води осећао сам да лебдим. Какво дивно осећање лепоте и подвига.

Деца се играју у песку. Вајају и праве разне фигуре. Сви помажу и диве се машти и вештини деце.

ЛИТЕРАТУРА

Дивљан, Сретко (2009): *Методика наставе ликовне културе*, НУБЛ, Бања Лука.

Prof. SRETKO DIVLJAN, **MA,** Faculty of Education, Jagodina

METHODICAL COMPETENCES

Summary

The methodology of teaching school subjects must be an intrigue way of stimulating students' learning: this should be done without stereotypes and boring ways of studying such as reproduction. Methodology as a science should apply students' stature, emotional and intellectual development. The preparations for the classes that were done so far became a very bad model for conducting the teaching. The classical classrooms look like detention rooms in which students must sit still for forty-five minutes. The teaching should possess a dynamic as a colorful form of the teaching development. The teaching process may be conducted as a theater play. Students are participants, that is actors and the teacher is the director of the play. The visual preparation for the class is a remarkable model. In art teaching we introduce the artistic mind map. The mind map is an incredible and simulative art preparation where by using words visual preparation and class implementation is created.

Key words: *methodology of teaching, an intrigue way of stimulating students, the reproductive way of learning, mind maps, words and paintings.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 378.147::73/76(497.11)
Стручни чланак
стр.463–474

Мр Кристинка Селаковић, Учитељски факултет у Ужицу

ПРОГРАМИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ВАСПИТАЧА ИЗ ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: Иницијално образовање, неопходно за образовно-васпитни рад у вртићу и школи, само је први корак у професионалном развоју. Васпитачи су водитељи у процесу учења, васпитања и развоја деце, едукатори, организатори и иноватори. Они су чланови тимова и различитих заједница за учење и васпитање. У времену свеобухватнијих промена васпитно-образовног система, стручно усавршавање наставника и васпитача, једна је од најважнијих активности и задатака свих учесника васпитно-образовног процеса. Професионални развој је процес за цео живот. Путем бројних семинара, пројеката, сугестија и искустава других наставља се образовање васпитача и учитеља у школама и вртићима. Овај рад се бави утврђивањем заступљености акредитованих програма у каталозима стручног усавршавања из области ликовног васпитања и испитивањем мишљења васпитача о њиховим потребама за нове програме.

Кључне речи: *усавршавање васпитача, ликовно васпитање, програми усавршавања из области ликовног васпитања.*

1. УВОД У ПРОБЛЕМ

Образовање и стручно усавршавање васпитача и учитеља ради повећања њихове професионалне компетентности представља један од кључних елемената образовног система у Србији. Стручно усавршавање има велику и важну улогу јер првенствено утиче на унапређење целокупног образовно-васпитног процеса. Многи аутори који се баве проучавањем професионализације наставничког занимања сматрају да образовање мора бити доживотни процес јер је то „императив времена опсежних и брзих промена, времена садашњег и будућег“ (Алибабић – Овесни 2005). Иницијално образовање не може да обезбеди наставницима сва потребна знања и умења која ће им бити потребна да се носе са различитим аспектима њихове будуће професије у друштву које се убрзано мења. Друштвене промене и сам процес образовања захтевају од наставника да активно учествује у друштву, да се стално преиспитује и промишља о процесу учења и наставе и да буде способан да припрема оне који уче

за доживотно учење (у литератури се све чешће користи термин *рефлексивни наставник*) (Пешикан и сар. 2010: 280).

У савременим васпитно-образовним институцијама, школама и вртићима, учитељи и васпитачи су главни покретачи и иницијатори за модернизацију наставе и васпитно-образовних активности. Зато они морају стално да се образују и усавршавају како би могли да одговоре новим захтевима које пред њега поставља савремена школа. Чињеница је да наставник мора бити оспособљен да реализује све своје активности усмерене на реализацију васпитно образовних-циљева, као и да тежи да одржи квалитет свог рада и стално га унапређује. Важно је да има добро базично образовање и да је мотивисан за самообразовање и стално стручно образовање и усавршавање.

Појам стручног усавршавања се у *Педагошком речнику* објашњава као „пружање систематске помоћи просветним радницима. Оно обухвата стручно, педагошко-психолошко и идеолошко-политичко усавршавање наставног особља, васпитачког кадра, руководилаца школа и просветних саветника [...] Усавршавање претпоставља студиозан програм којим се обезбеђује сталан и систематски индивидуалан и колективни рад на стручном усавршавању наставника“. Слично одређење дато је и у *Педагошкој енциклопедији* и *Педагошком лексикону*.

Иако је код нас стручно усавршавање условљено и законским одредницама, треба нагласити да је оно неопходно и потребно зато што се усавршавање наставника последњих година базира на стицању нових знања из стручних области, али и на стицању вештина и умења која су потребна за квалитетно реализовање васпитно-образовног процеса. Регулативом је утврђено постојање *обавезних* и *изборних* програма стручног усавршавања наставника. Образовни циљ свих програма односи се на унапређивање образовно-васпитне праксе. Понуда програма условљена је процедуром акредитације и одобрења.

У пракси образовања и усавршавања наставничких кадрова заступљено је више облика рада. Међу њима се издвајају *предавања* (у оквиру којих могу бити: *мини предавања*, *угледна предавања*, *предавања одржана путем радија и телевизије*, *панел предавања*, *мини предавања*), затим *конференције* и *саветовања*, *симпозијуми* и *конгреси* и *панел дискусије*, а најзаступљенији облици усавршавања су *курсеви* и *семинари*. На курсевима наставници и васпитачи стичу знања, умења, развијају вештине, док су семинари обично тематски усмерени и у оквиру њих су заступљени други облици рада као што су: *мини предавања*, *индивидуални рад*, *тематске дискусије*, *педагошке, психолошке, интердисциплинарне радионице* (Стаматовић 2006: 82–85). Семинари се организују као серија предавања где су наставници слушаоци, али поред добре припремљености самих водитеља, семинари изискују и од учесника да се стручно припреме како би се успоставила добра комуникација, размена искустава и дозвољено познавање проблематике о којој се говори. „Успјели су они

семинари за наставнике који на неформалан начин обавезују присутне на примјену стечених знања у властитој пракси и на одговарајуће понашање. Такви семинари су подстицаји за даљи интелектуални рад, самостално учење и студиј“ (Понграц 1981: 91).

Ликовне активности су значајан садржај сваког програма васпитно-образовног рада у дечјим вртићима. Рад са децом на пољу њиховог ликовног изражавања је толико специфичан и деликатан проблем да васпитачи имају посебно велику улогу у неговању и подстицању дечјег ликовног стваралаштва. Да би могли исправно да воде ликовне активности са децом и да анализирају дечје ликовне радове, они треба да познају ликовне елементе и њихове односе, да умеју да користе ликовне технике и материјале, знају њихову доступност и примереност дечјем узрасту. Требало би да имају потребу да унапређују своја знања и умења у овој области, да сакупљају и размењују мноштво тематских идеја. Да би свој рад стално усавршавао, васпитач треба да буде оспособљен за процењивање процеса и резултата свог рада, као и да повезује ликовно васпитање са свим доменима васпитно-образовног рада који се организује за децу у вртићима (Филиповић – Каменов 2009: 5).

Оспособљавање и усавршавање васпитача за рад у предшколским установама значајан је сегмент процеса образовања. Као одговор на све веће захтеве који се стављају пред предшколско васпитање и образовање, предшколске установе организују континуирано и систематско стручно усавршавање кадра – васпитача, стручних сарадника, као и медицинског особља.

2. МЕТОДА

Полазећи од чињенице да је стручно усавршавање васпитача неопходно и перманентно потребно, али и законска обавеза, желели смо да сагледамо колико су програми стручног усавршавања из области ликовног васпитања заступљени у понуди, односно у каталозима акредитованих програма.

Циљ истраживања је да се испита мишљење васпитача о заступљености програма стручног усавршавања из области ликовног васпитања. Сходно томе, дефинисали смо следеће задатке:

(1) Утврдити заступљеност програма из ликовног васпитања у каталозима стручног усавршавања наставника;

(2) Испитати мишљење васпитача о томе који им садржаји из области ликовног васпитања недостају за усавршавање, а потребни су да би унапредили рад са децом.

Аналитичко-дескриптивном методом дошли смо до чињеница и података који су нам дали слику о заступљености програма из ликовног васпитања у каталозима стручног усавршавања васпитача и о садржајима програма који су, по њиховом мишљењу, потребни за унапређење компетенција и квалитетнији рад са децом. У реализацији циља и задатака проучавања коришћене су технике анализа садржаја и анкетирање васпитача. Инструмент који смо користили је Анкетни упитник за васпитаче који је имао за циљ да испита постојеће стање и личне потребе васпитача који се односе на тематску структуру, односно садржаје програма. Питања су састављена у складу са постављеним циљем и задацима.

Истраживање је спроведено на узорку од 100 васпитача у три предшколске установе у Златиборском округу (Ужице, Чајетина и Пожега).

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Заступљеност програма из ликовног васпитања у каталозима стручног усавршавања наставника

Заступљеност програма стручног усавршавања васпитача из области ликовног васпитања најбоље смо могли да уочимо анализом каталога програма стручног усавршавања наставника. Каталози су настали у периоду започетих реформских процеса као понуда обједињених података о свим акредитованим програмима. Усмерили смо се само на оне програме које су из области ликовног васпитања чија су циљна група васпитачи. Сви програми у каталогу су акредитовани од стране комисије коју је формирало Министарство просвете и спорта. Анализирали смо каталоге програма стручног усавршавања запослених у образовању од 2002/03. до 2010/11. године (осим каталога за школску 2004/05. и 2005/06. који нису штампани).

Понуда програма је разноврсна, али се мора констатовати да је неуједначена. Задњих година та несразмерност се смањује. Видљиво је да су програми намењени васпитачима тек у последње три године нешто заступљенији. Потребе и очекивања детета па и самих родитеља су различити и све специфичнији што изискује од васпитача и стручних сарадника спремност да одговоре њиховим захтевима. Савремена концепција ликовног васпитања тежи да деца буду што активнија, да лично истражују, да експериментишу и анализирају своја дела, уз сталну подршку и иницијативу васпитача. Самим тим и васпитачи треба да буду свесни да је, за добробит детета и његов правилан развој и васпитање, потребно да путем тематски разноврсних програма буду у току осавремењавања ликовног васпитања. Праћењем и евалуацијом заступљености различитих програма схватило се да је број понуђених из области уметности мали, а да су потребе наставника и васпитача присутне. Зато је веома охрабрујуће што се број програма из области уметности повећава задњих година (табела 1).

Табела 1. *Заступљеност садржаја ликовног васпитања у каталозима стручног усавршавања*

Каталози стручног усавршавања наставника	**Број програма из ликовног васпитања заступљених у каталогу**	**Програми у каталозима намењени васпитачима**
2002/03.	3	1. Ликовне активности – визуелно мишљење 2. Уметничка дела у дечјем свету
2003/04.	10	1. Уметничка дела у дечјем свету 2. Ликовне активности – визуелно мишљење 3. Луткарство у настави и ваннаставним активностима
2006/07.	9	Нема програма намењених васпитачима
2007/08.	8	1. Помозимо природи 2. Креативно мишљење у ликовним активностима – како до боље наставе ликовне културе 3. Култура ћирилице
2008/09.	12	1. Помозимо природи – бацајмо паметно 2. Култура ћирилице 3. Креативно мишљење у ликовним активностима – како до боље наставе ликовног 4. Народна традиција и занати 5. Значење и систематика симбола на традиционално украшеним јајима
2009/10.	21	1. Школа керамике 2. Креативно мишљење у ликовним активностима – како до боље наставе ликовног 3. Маштаоница од папира 4. Увод у калиграфију 5. Акварел – од традиције до ликовне игре 6. Школа ручног ткања 7. Помозимо природи – чувајмо околину 8. Лепо писање и калиграфија 9. Народна традиција и занати

Каталози стручног усавршавања наставника	**Број програма из ликовног васпитања заступљених у каталогу**	**Програми у каталозима намењени васпитачима**
2010/11.	25	1. Дечје ликовно стваралаштво и сценска уметност 2. Историјски костим у функцији дечјих представа 3. Креативно мишљење у ликовним активностима – како до боље наставе ликовног 4. Култура ћирилице 5. Ликовно је и . . . 6. Маштамо, комбинујемо, креирамо 7. Маштаоница од папира 8. Народна традиција и занати 9. Примена калиграфије у настави 10. Савремени методички приступ дечјем ликовном стваралаштву 11. Тумачење старих симбола – фарбање на традиционалан начин – предлози за практичну наставу 12. Увод у калиграфију 13. Уметност посудне керамике 14. Уникатно дизајнирање текстила 15. Учење је да схватимо оно што већ знамо 16. Школа керамике 17. Школа ручног ткања 18. Школа филцања

При прегледу категорија везаних за циљну групу можемо констатовати да је мали број програма намењен и васпитачима (три, у првих неколико година, 2002–2008). Проблем се јавља и у уједначавању терминологије ко може бити циљна група. Појављују се термин *васпитач*, затим *васпитачи у предшколским установама* и *запослени у васпитно-образовним институцијама* (*васпитачи*, *учитељи*...). Мишљења смо да сам термин буде уједначен. Такође, као циљна група у оквиру једног програма (*Значење и систематика симбола на традиционално украшеним јајима*) даје се могућност да у програму учествују, поред васпитача, учитеља, дефектолога, професора истори-

је, ликовне културе, матерњег језика, родитеља, и *грађани* или *заинтересовани појединци* (*Помозимо природи – бацајмо паметно*) па се питамо коме је заправо овај програм најпотребнији да би се стручно усавршавао и да ли овако широко схваћени термини треба да стоје у каталозима за стручно усавршавање запослених у образовању. Појављује се и термин *одрасли* што је навело васпитаче у једној од предшколских установа да изаберу и један програм који није строго њима намењен (*Сезонске радионице*).

Садржаји би требало да су представљени каталозима. Међутим, и овде се јављају проблеми. Поједини садржаји дефинисани су тако да су неодређени и у њима се више препознају циљеви него сам садржај теме (*Повезивање наставе српског језика и ликовног васпитања, Унапређивање наставе лепог писања, Подстицање креативног потенцијала*...). Поједини програми дају велики број разнородних тематских области. Теме су преопширне и често нису усклађене са самим насловом програма. Морамо констатовати и чињеницу да у појединим каталозима нису дефинисани циљеви програма иако су васпитачима потребни при одлучивању за избор програма. Било би добро да поред циљева постоје и исходи, односно које ће новине, знања, вештине и компетенције наставник, учитељ или васпитач добити после завршене обуке.

У оквиру програма недостају облици стручног усавршавања. Одређивање облика (форме) везује се за начин рада и презентацију садржаја, односно на који начин се организује: да ли је семинар, предавање, трибина итд. Област ликовног васпитања је специфична и она захтева и другачије облике организовања и реализовања самих програма. Најбоље је да се изаберу они облици који захтевају интеракцију и активни приступ самих учесника. Такође је веома важан и избор самог простора и материјала за рад. Требало би да је то атељерски простор, са пуно светлости, великих столова и прибора за рад. Ни у једном програму се не наводи место или простор где ће се програм реализовати.

3.2. Садржаји досадашњих програма усавршавања и потребе васпитача за новим

У оквиру другог задатка истраживања испитали смо досадашње стање у области похађања програма усавршавања из области ликовног васпитања. Може се видети да 40% васпитача није уопште учествовало у програмима из области ликовног васпитања, 41% васпитача учествовао је само на једном програму, док је 19% учествовало на више програма.

Табела 2. *Учешће васпитача у програма усавршавања из области ликовног васпитања*

Без учешћа у програмима усавршавања	Учешће само у једном програму	Учешће у више програма усаврашавања	Укупно
40 40%	41 41%	19 19%	100 100%

Добијени подаци показују да велики број, готово половина од испитаних васпитача, није имао прилику да се стручно усавршава у овој области. Мишљења смо да су програми стручног усавршавања неопходни да би се проширило образовање стечено на основним студијама и оплемениле вештине и умења васпитача из ове области. Ликовно васпитања и знања оних који га преносе пружа богатство идеја која су увек драгоцена у раду са децом. Зато је потребно подржавати потребе васпитача да проширују знања и умења из ове области.

Васпитачи који су учествовали у овом истраживању похађали су програме из различитих области ликовног васпитања. Највише је било програма из области ликовних техника (*Ликовне технике и игре у вртићу* (*I*), *Ликовне технике у раду са предшколском децом и уређење предшколске установе* (*II*), *Технике и материјали у раду са децом*, *Сликарске технике*, *цртачке технике*, *ликовни елементи и њихови односи)*, затим из области екологије (*Помозимо природи – бацајмо паметно*), из области методике ликовног васпитања (*Корелација ликовно – музичко*), из области традиције и уметничке баштине (*Керамика – традиција – култура, Уметничка дела у дечјем свету*) и креативне активности (*Сезонске креативне радионице*, *Рукотворине*). Међутим, треба констатовати да се овде појављују и програми који су реализовани и пре постојања Каталога стручног усавршавања с обзиром на то да васпитаче нисмо ограничили временски на последњих осам година, колико се организује усавршавање кроз акредитоване програме.

Уочава се да је највише тема из области ликовних техника. С обзиром на то да су ова знања неопходна у раду са децом, а васпитачи немају много могућности на основним студијама да практично испробају све технике, овакви програми су драгоцени и неопходни за професионални развоја васпитача. Они сами сматрају да су им знања и искуства која стичу после завршене обуке веома корисна у раду са децом. Одлучују се смелије и слободније да користе оне материјале које раније нису много користили (глину, папир, отпадни материјал, пластику, природне материјале и сл.). Примењујући разноврсне технике, у складу са дечјим могућностима, подстичу креативност и маштовитост код деце. Усвајањем техника, као и свих знања и вештина везаних за материјал, прибор и поједине медије изражавања подстичу дечје ликовно стваралаштво.

С обзиром на то да су понуђени програми из ликовне уметности малобројни, интересовало нас је који садржаји програма недостају васпитачима да би унапредили свој рад са децом предшколског узраста.

Табела 3. *Потребе васпитача за садржајима из области ликовног васпитања*

Садржаји програма	f	%
Из области цртачких техника	27	27%
Из области сликарских техника	35	35%
Из области вајарских техника	46	46%
Из области графичких техника	35	35%
Из области дизајна и примењених уметности	47	47%
Из области уметничке и културне баштине	20	20%
Из области теорије (ликовни елементи и њихови односи)	17	17%
Из области методике ликовног васпитања	14	14%
Рад са талентованом децом	44	44%

Може се запазити да највећи број васпитача сматра да су им потребна знања из области дизајна и примењених уметности (47%), из области вајарских техника (46%) и рад са талентованом децом (44%), затим из области сликарских и графичких техника (по 35%), из области уметничке баштине (29%). Најмање их интересују програми који су из области методике ликовног васпитања (14%). Живот без дизајна и примењене уметности данас је тешко замислити. Савремено друштво је препуно производа које осмишљавају примењени уметници. Могуће је да знања из ове области недостају васпитачима, те да имају већу потребу за оваквим садржајима. Стицање ових компетенција не односи се само на дизајн и примењену уметност већ и на неговање и развијање естетског укуса код деце. Живимо у времену које је препуно кича и претеривања, а ми код деце треба да негујемо осећај за лепо, складно и умерено. У том смислу васпитачи имају потребу да се и у овом сегменту професионално развијају да би знања могла да пренесу у раду са децом.

ЗАКЉУЧАК

Улога васпитача у васпитно-образовном процесу и раду са децом је веома велика и значајна. Да би се успешно бавили овом професијом, потребно је да буду отворени за промене и унапређење свог рада.

Истраживање које смо спровели у неколико предшколских установа Златиборског округа (Ужице, Пожега и Чајетина) показује да васпитачи јесу заинтересовани за унапређење свог рада путем похађања акредитованих програма из области ликовног васпитања, али да се број тих програма тек у последње две године повећава. Избор програма не зависи много од њих самих већ од институције у којој раде и од оних који програме осмишљавају. Овај рад би могао бити један од показатеља за које садржаје програма су васпитачи заинтересовани, а потребни су им да би унапредили рад са децом у области ликовног васпитања.

Интересовања васпитача највише су усмерена на оне садржаје програма који су интерактивни и који омогућавају учесницима програма да и сами истражују, пробају и дају своја ликовна решења уз подршку онога који програм води. Такви програми су углавном из области ликовних техника, а вапитачи су највише такве програме и похађали. Било би добро понудити и оне програме који су из области уметничке и културне баштине, а један од таквих програма је *Уметничка дела у дечјем свету* (Весна Јањевић-Поповић) који се успешно реализује свих ових година колико се организује усавршавање кроз акредитоване програме. Такође би требало проширити знања и из области методике ликовног васпитања јер таквих програма нема много, а и васпитачи су најмање заинтересовани за њих. Било би добро покренути их да буду учесници и овог програма (*Савремени методички приступ дечјем ликовном стваралаштву* др Емила Каменова и др Сање Филиповић).

Специфичност ликовног васпитања може да понуди и другачије облике организовања и реализовања самих програма. Могуће је да се поједини програми могу извести и на отвореном, у музејским и галеријским просторима, на неком студијском путовању. Такав програм је *Корак ка култури* (Миланка Станкић), али он није предвиђен за васпитаче. Аутори овог програма би могли да понуде извесне садржаје који ће бити намењени и васпитачима.

Стручно усавршавање из области ликовног васпитања треба да буде жеља и потреба васпитача, али и медицинских сестара и стручних сарадника запослених у предшколским установама. Поред адекватног иницијалног образовања неопходно је да имају и уже стручно знање из области ликовне уметности и дидактичко-методичка знања ради осавремењивања наставе ликовног васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

Алибабић, Ш., Овесни К. (2005): Управљањем професионалним развојем наставника, *Иновације у настави*, *XVIII*, бр. 2, 14–29.

Бјекић, Д. (1999): *Професионални развој наставника*, Учитељски факултет, Ужице.

Лаковић, З., Дивилд, Т. и Бошковић, Д. (2010): Стручно усавршавање васпитача, медицинских сестара и стручних сарадника ПУ „Радосно детињство“ Нови Сад, *Педагошка стварност LVI*, 1-2, Нови Сад, 99–104.

Педагошки речник (1967): Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Пешикан, А., Антић С., Маринковић, С. (2010): „Анализа концепције стручног усавршавања наставника у Србији: прокламовани и скривени ниво (I део)“, *Настава и васпитање*, вол. 59, 2, стр. 278–296.

Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.

Стаматовић, Ј. (2007): „Модел стручног усавршавања наставника у школској средини“, *Иновације у настави*, вол. 20, бр. 1, 67–78.

Филиповић, С., Каменов, Е. (2009): *Мудрост чула III*, *Дечје ликовно стваралаштво*, Драгон, Нови Сад.

М-р КРИСТИНКА СЕЛАКОВИЧ, Учительский факультет в Ужице

ПРОГРАММА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ВОСПИТАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Резюме

Инициальное образование, необходимое для образовательно-воспитательной работы в детском саде и школе, является всего лишь первым шагом в профессиональном развитии. Воспитатели являются ведущими в процессе обучения, воспитания и развития детей, они воспитатели, организаторы и новаторами. Они являются членами команд и различных объединений по учебе и воспитанию. В период всеобъемлющих перемен воспитательно-образовательной системы совершенствование специалистов преподавателей и воспитателей является одной из важнейших активностей и задач всех участников воспитательно-образовательного процесса. Профессиональное развитие – это процесс на всю жизнь. Путем многочисленных семинаров, проектов, внушений и обмена мнениями с другими специалистами продолжается образование воспитателей и учителей в школах и детских садах. Настоящая работа рассматривает степень присутствия действующих программ в Каталогах совершенствования специалистов в области художественного воспитания и исследует мнение воспитателей об их необходимости в новых программах.

Ключевые слова: *совершенствование воспитателей, художественное воспитание, программа совершенствования в области художественного образования.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 378.147::811.111(497.11)
Стручни чланак
стр. 475–486

Мр Гордана Љубичић, Учитељски факултет у Ужицу

КАКО ПРЕДАВАТИ ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА

Апстракт: Енглески језик на Учитељском факултету у Ужицу има статус изборног предмета. Студенти га слушају на првој и трећој години студија, односно укупно четири семестра. После осам година учења општег енглеског језика у основним и средњим школама, на факултету се уводи курс енглеског за академске потребе (EAP-English for Academic Purposes), са нагласком на вокабулару из ужестручних академских области које студенти изучавају на овом факултету. Увођење новог курса захтева и нову методологију предавања страног језика, избор стручних текстова и граматичких партија које се током курса обрађују. При том се у обзир узимају потребе студената и њихова очекивања, као и захтеви наставног плана и програма и субјективна очекивања предавача који развија нови курс.

Кључне речи: *курс енглеског језика, циљеви, очекивања, нови вокабулар, евалуација курса, EAP*.

Познавање или боље речено владање неким страним језиком не би требало да буде постављено као питање избора у школовању младих људи данас у било којој земљи света, па ни код нас. Предности владања неким страним језиком, а пре свега енглеским, познате су свима: од могућности сналажења у свету, комуникације са другим људима, слушања музике и праћења изворних текстова и литературе, до проналажења бољег радног места и генералног успеха у животу. Данас се и код нас на интервјуима за неко боље радно место више не поставља питање знања енглеског језика (као **lingua franca** енглески све више преузима улогу матерњег језика), већ се тражи и познавање другог, односно, трећег страног језика важног за посао о коме се ради или за земљу из које послодавац долази.

Па ипак, у нашем школству, учење страних језика праћено је парадоксима који се тешко могу објаснити. Иако су са новом реформом основног школства страни језици добили више простора у наставном плану и програму, па се са учењем првог страног (углавном енглеског) језика почиње од првог разреда основне школе, а са другим (изборним) страним језиком од петог разреда; а затим се учење страног језика наставља током средње школе и даље на високошколском нивоу, резултати изгледа да ипак не задовољавају постављене ци-

љеве. Само повећање броја часова предмета није довољно, већ треба да буде праћено и другим факторима као што су школовани наставни кадар и довољан број квалификованих предавача. Парадокс је следећи, иако се чини да сви у Србији говоре енглески језик, пракса показује да смо још увек далеко од тога, и да нам ученици (бар велики део њих) излазе из школа са прилично оскудним знањем истог. Требало би, наравно, да осам (а од следеће школске године) дванаест година учења резултира у познавању онога што зовемо општи енглески језик – а што је предуслов за изучавање вишег нивоа енглеског језика на високим школама и факултетима. Тај се виши ниво учења енглеског језика назива ***EAP*** *(English for Academic Purposes)* или ***ESP*** *(English for Specific Purposes*). Оба наведена облика учења енглеског језика односе се на учење језика на вишим етапама образовања, односно на обуку студената да страни језик правилно користе током својих студија. Енглески за академске намене **(EAP**) усмерава свој фокус на унапређење вештина које су потребне у одређеној академској области, или предмету студирања. Избор речника, граматике као и подучавање четири језичке вештине – читања, писања, слушања и говора – такође се везују за специфичне потребе студената. **ESP** (енглески за специјалне намене) намењен је изучавању посебног вокабулара и језичких структура које су важне за неку посебну, ужестручну академску област (на пример права, медицину, образовање). Сходно томе и методолошки приступ предавању ових облика енглеског језика не може бити исти као онај који се користи при учењу општег енглеског језика.

Пред предаваче енглеског језика на факултетима који нису филолошки, поставља се дакле питање – како организовати курс страног језика, које материјале и изворе користити, како конципирати уџбеник итд. Будући да је садржај курса, литература и додатни материјал препуштена одабиру самих наставника који тај предмет предају, они стоје пред великом обавезом од чијег правилног решења зависи и успех њихових студената.

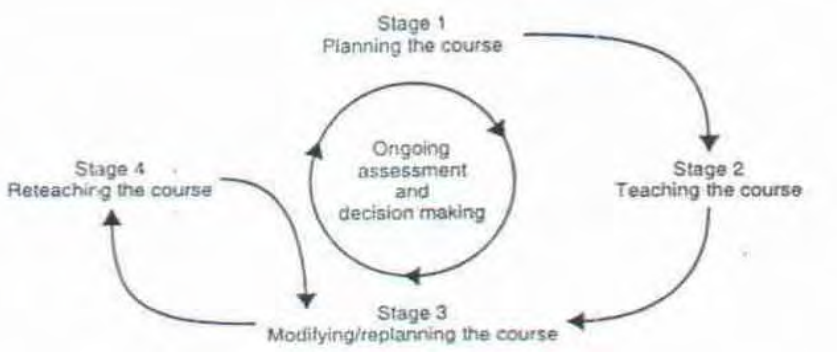
Да би се уопште пришло озбиљном разматрању начина и садржаја курса који ће бити реализован на нефилолошким (у овом случају) учитељским факултетима, онај који саставља курс мора да узме у обзир неколико параметара, и да пре свега размотри којим људским и материјалним ресурсима располаже. С обзиром да смо већ напоменули да би такав курс, бар већим делом био курс за академске намене (EAP), са коришћењем материјала који се односе уже стручну област коју наши студенти изучавају (област образовања, васпитања и подучавања), онда је основно питање – да ли у раду са студентима користити већ постојеће уџбенике познатих енглеских издавача (Longman, Cambridge, Oxford, на пример) или се одлучити за писање новог, наменског уџбеника по коме ће се радити на датом курсу. Иако је ранијих година тенденција била за то да се у основним и средњим школама користе уџбеници реномираних енглеских издавача, данас све више преовлађује мишљење да у раду са ученицима или студентима треба користити уџбенике које састављају наши професо-

ри, али који уважавају сугестије или примедбе добијене од стране компетентних природних говорника страног језика. Ово стога што се културне, расне, социјалне и психолошке одлике народа разликују, па ће наш ученик често имати негативан став, и можда и бити збуњен одабиром материјала, темама или начином размишљања енглеског састављача уџбеника, и његовим ставом о томе шта је потребно да наши ученици знају о језику и култури те земље, односно на који начин и којим редом треба да стичу одређена знања. Стручност матерњих говорника неког језика је непорецива, али методолошки приступ не може бити исти за ученике тог страног језика у свим земљама света. Рад наших професора страних језика заједно са страним лекторима чини се као најбоље решење.

Када говоримо о учитељским факултетима у нашој земљи, онда је чини се ситуација јасна. Док за многе факултете постоје већ урађени курсеви и уџбеници типа Business English Courses за економисте, или English for Mechanical или Electro-technical Engineering за студенте техничких факултета, Medical English Courses за медицинске факултете – за педагошке и учитељске факултете такви курсеви једноставно не постоје. Зато је предавач у обавези да састави курс и напише уџбеник за своје студенте. При том, он мора имати у виду наставни план и програм факултета, очекиване исходе курса, потребе студената, као и сопствена очекивања.

Многи предавачи имају страх од развијања новог курса зато што им се чини да нису довољно компетентни за такав посао. Овакав страх је разумљив, али углавном неоправдан. Иако, можда, професор у почетку није сигуран како да планира свој курс, које текстове да одабере, колико времена да проведе обрађујући неке од њих, или које граматичке партије да укључи и који приступ да примени, он сигурно (нарочито онај са дужим стажом у просвети) може да се ослони на своје претходно искуство у предавању и већ стечени осећај за меру, који ће му помоћи у доношењу одлука. Развијање новог курса није само планирање, већ укључује и предавање, а то је искуство које предавачи, по дефиницији, треба да имају.

Кетлин Грејвс (1996) у својој књизи „Teachers as Course Developers“ [Graves, 1996] даје шематски приказ развоја новог курса страног језика:



Према Грејвс, курс се састоји од четири фазе које следе једна другу, али се и међусобно преплићу. Прва фаза обухвата планирање курса. Где ће онај који осмишљава курс почети зависи од ограничења која постоје и од извора који су му доступни у датој ситуацији. У тој фази, професори треба да, како она каже „**проблематизују курс**“, односно да осмисле смернице којима ће се руководити у стварању истог. Некоме ће главна смерница бити студенти којима предаје, другима циљеви које треба остварити, а некима једноставно како да распореде и употребе материјале који им стоје на располагању. Сви међутим треба да поставе питања: (1) „Шта ја видим као изазове у мојој ситуацији?“ и (2) „Који извори су ми потребни да могу да одговорим тим изазовима?“

Друга фаза развоја курса је **предавање**, односно подучавање студената новом градиву. Ова фаза је дефинитивно најважнија зато што се у њој најбоље виде евентуалне грешке које су направљене при стварању курса и писању уџбеника. Нико није успео у овом послу док бар једном не прође цео курс са конкретним студентима, односно док не употреби написани уџбеник у одељењу. Све теорије које је онај који развија нови курс узео у обзир, ма колико лепо звучале док су још теорије, могу доживети потпуни неуспех када покушамо да их применимо у пракси. И само наше схватање и разумевање теорија може бити знатно промењено током процеса предавања. На пример, при подучавању курса енглеског језика на факултетима, неки методи (као што је граматичко-преводилачки метод, на пример), који су у ери нових технологија и инсистирања на комуникативним компетенцијама говорника били занемарени, сада на курсу енглеског језика за академске намене, могу бити и те како прихватљиви и плодоносни.

Трећа фаза развијања курса страног језика је **оцењивање и доношење одлука**. Ова се фаза преплиће са фазом предавања и примењује се „у кретању“. Наиме, некада је касно чекати крај курса да бисмо схватили где грешимо и шта треба исправити. Чак и када прати прописани план и програм или ради по стриктно прописаном уџбенику, предавач мора доносити одлуке о томе шта да нагласи, шта да изостави, шта да додатно вежба и како. Некада се неки текстови покажу мање важним или непогодним за једну генерацију студената, док стицајем околности могу бити и те како актуелни следеће године. Нека генерација студената може имати више тешкоћа са изговором, а нека друга са читањем на страном језику, па се и систем вежбања мора томе прилагодити. Зато у ходу морамо процењивати ваљаност и прихватљивост текстова, вежбања и наставних материјала које користимо, и прилагођавати их датој ситуацији, ако је то могуће. У овој фази дакле, одвија се и мењање, односно **планирање курса** према захтевима људских и материјалних ресурса којима располажемо.

И коначно, четврта фаза – **фаза поновног предавања** – сада модификованог курса и поновна провера изводљивости, од почетка до краја. У овој фази би број грешака, неадекватности материјала и начина презентовања тре-

било да буде знатно мањи него при првом прелажењу курса. Па ипак, и тај препланирани курс ће неминовно претрпети неке измене у даљем раду са студентима. Развијање новог курса није дакле статичан, непроменљив процес, већ како каже Џонсон: „То је непрекидан и цикличан процес развијања, преиспитивања, одржавања и обнове који се мора наставити све док се примењује дати план и програм“ [Johnson, 1989].

ШТА СВЕ ТРЕБА ДА ИМАМО У ВИДУ ПРИЛИКОМ РАЗВИЈАЊА НОВОГ КУРСА?

Процена потреба

Пре него што приступимо развијању новог курса треба да узмемо у обзир потребе свих субјеката који су укључени у тај процес. Институционалне потребе, потребе студената, па и предавача чине оквир за нови почетак. Институционалне потребе су одређене наставним планом и програмом за одређени факултет и потпуно су објективне природе, док потребе предавача и студената могу бити и објективне и субјективне.

Објективне потребе предавача тичу се припреме студената за успешно полагање испита, иаодређују их питања типа: „Ко су моји студенти?“, „Колико они знају?“ и „Шта треба да науче да би испунили своје потребе?“. Субјективне потребе предавача могу бити питање личне сатисфакције, развијање код студената афинитета за учење страног језика, напредовање у послу итд. Објективне потребе студената односиле би се на то како да положе предмет и успешно заврше школовање, док би њихове субјективне потребе могле бити у оквирима тога какав емотивни став имају у односу на одређени страни језик и шта очекују од курса страног језика на факултету. Ове се субјективне потребе могу утврдити различитим истраживањима од којих су најједноставнији упитници или разговор са студентима. Веома често резултати онога што студенти очекују нису исти са очекивањима професора, али добијени одговори могу бити добре смернице у организовању курса или препланирању истог. Један такав упитник понуђен је студентима нашег факултета и неки од типичних одговора који показују емотивни однос студената према предмету и њихова очекивања, били су следећи:

- „Сматрам да је енглески језик неопходан у образовању.“
- „Волим енглески језик али имам потешкоћа са граматиком.“
- „Имам проблема са преводом.“
- „За мене је то јако леп језик и волим да слушам друге када га говоре.“

- „Не сналазим се најбоље приликом комуникације на енглеском језику.“
- „Мислим да је енглески језик веома важан и надам се да ћу успети да побољшам своје знање.“
- „Волела бих да научим да течно говорим енглески језик.“
- „Не знам добро граматику, док ми превод и читање доста добро иду.“
- „Имам мало проблема са писањем неких речи, тј, са диктатом, али ћу се трудити да то исправим.“
- „На факултету очекујем да утврдим и побољшам своја знања из енглеског језика.“
- „Очекујем да ћу сада проширити фонд речи.“
- „Имам жељу да боље савладам енглески и надам се да ћу успети у томе.“
- „Не мрзим баш енглески, али га много и не волим.“
- „Жао ми је што на факултету нема почетни енглески јер га до сада нисам учила, а волела бих да га знам.“

Из приложених одговора је јасно да су очекивања студената као и њихове потребе веома разноврсне. У овом случају када су потребе широко постављене и наставни материјал мора да буде разноврснији, а курс општијег карактера.

Друга питања која чине окосницу овог дела курса су питања типа: „Ко су моји студенти?“ и „Колико они знају?“. На нашем факултету смо, на почетку прошле школске године, студентима дали да одговоре на неколико питања која су се тицала њиховог знања енглеског језика, оцене из претходног школовања и типа средње школе из које долазе. Од 105 испитаника, на прво питање о средњој школи из које долазе, 43 ученика су написала да су завршила неку од средње техничких школа, 22 ученика су дошла из економских школа, 13 из медицинских и 27 из гимназија.Што се тиче оцене у завршним разредима средње школе њих 8 је написало да је на крају четврте године средње школе имало оцену 2,36 њих оцену 3, 24 оцену 4,26 оцену 5, а 8 ученика је одговорило да никада није учило енглески језик, док троје ученика није уопште навело своју оцену из енглеског језика.

У оваквој ситуацији када ученици у средњим школама нису имали једнак фонд часова страног језика (фонд часова страног језика у гимназијама је дупло већи него у средњим стручним школама), када је просечна оцена коју су студенти донели из енглеског језика прилично ниска, и када постоје и студенти који уопште не владају енглеским језиком, састављач курса има тежак задатак да знање студената некако уједначи, тежину текстова прилагоди, а врсту и типове граматичких вежбања одабере тако да се омогући једнак напредак свим студентима.

Постављање циљева

На самом почетку рада, наставник који развија нови курс треба да покуша да одреди шире и уже циљеве новог курса. Наставницима је често тешко да унапред дефинишу јасне циљеве, те неки сматрају да се они јасно могу формулисати тек када се једном прође цео курс. Циљеви могу бити: (1) **општи**, који су у ствари преформулисани исходи курса, као на пример: овладавање са све четири језичке вештине, овладавање специфичним језичким вокабуларом, могућност коришћења литературе на енглеском језику итд. и (2) **специфични**, који подразумевају разбијање општег циља у конкретније, краткорочније етапе: на пример: способност да се преведе непознати текст уз помоћ речника, писање пословних писама, овладавање глаголским временима итд. За онога који треба да развија нови курс, много је лакши задатак дефинисања циљева када су и потребе студената јасно дефинисане – када на пример студенти желе да наставе школовање у иностранству или да заврше курс пословног језика.

Сафир и Гауер (1987) наводе пет врста краткорочних циљева који се међусобно преплићу [Saphier, Gower, 1987]. Прва три се тичу онога што ће студенти радити, а последња два онога што треба да савладају:

1) **Циљеви који се тичу прелажења градива**. Они објашњавају шта ће се прећи од предложеног градива. На пример: „Прећи ћемо првих пет лекција из уџбеника.“
2) **Циљеви који се тичу активности**. Пример: „Студенти ће написати шест различитих врста кратких састава. Студенти ће радити вежбе развијања писања кратких састава.“
3) **Циљеви који се тичу укључивања студената**, и који објашњавају како да се повећа заинтересованост студената за тему. Пример: „Студенти ће бити укључени у дискусије о томе који им се састав највише свиђа. Студенти ће радити вежбу „**brainstorming**“ у којој ће навести листу интересантних тема о којима желе да пишу.“
4) **Циљеви овладавања градивом**. Они објашњавају шта ће студенти моћи да ураде као резултат времена проведеног у разреду. Пример: „Студенти ће моћи да напишу занимљив кратак састав који садржи реченице које се односе на тему и детаље који ту тему одређују.“
5) **Циљеви критичког мишљења**. Они наводе које ће вештине учења студенти развити. Пример: „Студенти ће моћи да одреде карактеристике доброг писаног састава и објасне зашто мисле да је он добар.“

Свих пет циљева се међусобно преплићу**,** а такав специфичан однос је најприсутнији између циља прелажења градива и циља овладавања градивом, зато што често овладавање неком вештином или знањем захтева више времена него што је предвиђено програмом, па предавач, иако жели, не може да мења наставни план и програм, нити да испуни циљ овладавања градивом. Наравно,

ни сви студенти не могу у истој мери овладати сваком вештином, нити имати исте сфере интересовања, тако да је постављање циљева више теоретски задатак, осим можда код индивидуализоване наставе, која је још увек ретка.

Контекстуализација садржаја

Шта укључити у наставни план и програм и шта треба да буде окосница онога што предајемо? Ова етапа укључује одлучивање о томе које аспекте језика треба да укључимо у свој курс, шта да нагласимо и како да предајемо. Некада је преовлађујући приступ био структуралистички, типа „један облик предавања страног језика одговара свима“. Језик се предавао користећи исти уџбеник и исте вежбе за службенике у предузећу, студенте универзитета и домаћице. Данас, када је нагласак на комуникативним компетенцијама говорника и развоју страног језика за посебне намене, нови методи и приступи су обавезни за сваку групу ученика страног језика. Оно што је важно при учењу енглеског језика за некога ко ће радити у Великој Британији, можда није важно за онога ко студира учитељски факултет или планира да путује по свету.

Сваки курс страног језика, међутим, мора укључити неке аспекте граматике, која најчешће чини окосницу курса. Иако предавачи страног језика углавном заступају став да обнављање основних граматичких категорија не треба да буде део курса страног језика на факултетском нивоу и да студенти то знање већ треба да поседују, пракса показује да није тако. Већ смо показали резултате анкете о знању енглеског језика које студенти овог факултета имају. Зато, не само да је неопходно обнављање основног знања граматике, него се граматика мора изнова и предавати. У те сврхе, поред уџбеника намењеног студентима учитељског факултета користе и практикум у коме се поред објашњења основних граматичких категорија налази и низ вежбања типа *drill exercises* и *pattern practice exercises*, којима се путем вишеструког понављања увежбавају одређене граматичке категорије. Вежбање правилног изговора није битна карактеристика курса на овом узрасту, али зато развијање новог вокабулара и вештине читања и писања свакако јесте. Нови вокабулар се односи првенствено на стицање стручних термина битних за струку којом се студенти баве, па су текстови бирани из различитих области психологије, педагогије и методике. При избору текстова, водило се рачуна да они буду у сагласности са материјом коју студенти изучавају из других предмета на првој, односно трећој години студија. Тако се прва група текстова у уџбенику бави дефиницијама учења и подучавања, мотивацијом, карактеристикама ученика и трансфером знања, а друга група текстова, намењена трећој години методичким приступима предавању предмета у основној школи, раду са надареном децом и децом са посебним потребама, итд. Сматрали смо да је неопходно упознати ученике са стручним терминима на енглеском језику, имајући у виду да ће се

у свом даљем раду служити стручном литературом, можда путовати на стручна усавршавања или комуницирати са колегама из иностранства.

Одлучили смо да на курсу страног језика на овом факултету предност дамо вештинама читања и писања, дакле, пасивном знању енглеског језика, зато што предзнање ученика, њихова интересовања и потребе не прелазе захтеве те врсте. За развој вештина читања, на крају уџбеника је дат избор текстова за самостални рад чија је тематика такође везана за образовање. За развијање вештина писања, поред осталих вежби, после сваке лекције у уџбенику дате су теме за есеје који треба да развијају критичко размишљање студената и систематизују знања стечена на овом курсу.

При развијању курса страног језика не може се избећи и културна димензија. Дамен (1986) назива културу „петом димензијом подучавања ученика страном језик“ [Damen, 1986]. Како су системи образовања у нашој земљи и Великој Британији веома различити, неопходно је увести и објаснити нове појмове као што су на пример *middle schools, the sixth grade, boarding schools, preparatory schools, Ivy league colleges, independent schools*, итд, затим различит систем оцењивања и звања, обавезу ношења школских униформи и друге ситуације и појмове које чине културу неке земље.

Евалуација курса

Евалуација курса може се изводити током године или на крају курса. Свака евалуација је двострана: њоме проверимо знање наших студената али истовремено и ваљаност курса. Најчешће постављена питања током евалуације јесу: „Како ћу оценити оно што су студенти научили?“ и „Како ћу проценити ефикасност курса?“

Провера знања студената врши се на крају семестра или школске године. Браун (1989) разликује две врсте евалуације: **формативну евалуацију** која се одвија током развијања и увођења курса за потребе његовог модификовања и **сумарну евалуацију** која се спроводи пошто је дати курс уведен, за потребе оцене његовог успеха и његово даље побољшање [Brown, 1989]. У нашим условима, сумарна евалуација има облик завршног испита. Испит мери оно што су студенти увежбавали током године. Граматика се проверава тестовима обнављања граматичких партија, а типови задатака обухватају трансформације реченица, вежбе избора или попуњавања реченица одређеним глаголским временом или степеном поређења придева, на пример. Усмени део испита је традиционална метода читања и превода познатих текстова. Увођењем Болоњске декларације, испит из страног језика на факултету враћа се на облик оцењивања у основној и средњој школи, са сталним праћењем напредовања студената и провере њиховог знања кроз тестове достигнућа (*achievement tests*) током читавог трајања курса, што је за страни језик изузетно добро и једино

исправно вредновање. Међутим, поред објективног вредновања, предавач врши и субјективну евалуацију знања студената током целе школске године, праћењем и надгледањем њиховог рада. Ако студенти имају тешкоћа са одређеним задацима или текстовима, онда је мудро размотрити прикладност таквих активности или тежину датих текстова.

Поред оцењивања рада студената, врши се и вредновање курса у току његовог трајања и по његовом завршетку. Питања која састављач курса поставља јесу: „ Да ли је курс добар?“, „Зашто и у којим деловима?, „Које су мањкавости курса“ и „Шта треба променити?“. Оцена ваљаности курса не мора зависити и бити директно повезана са успехом студената, али резултати тестова могу да дају повратну информацију о ефикасности истог. Ако је већина студената урадила тест добро, онда је логично претпоставити да је и курс добро састављен. Али ако студенти не показују напредак, онда и ефикасност курса може бити доведена у питање. Овај проблем може се мерити давањем студентима истог теста из граматике на почетку и на крају семестра и упоредном анализом резултата закључити да ли су студенти напредовали или не.

На нашим факултетима, питање евалуације курса није ствар институционалних потреба нити неке опште политике образовања, већ више унутрашња ствар, нешто што се тиче самог професора који развија курс, интерне повратне информације која је потребна да би се направио најбољи могући курс. Наравно, што је бољи курс, то и студенти имају више користи од њега, а то је оно чему сваки састављач курса тежи.

Разматрање извора и ограничења

Овај део обухвата и нека од питања која су већ поменута у проблематизовању курса. На почетку стварања новог курса страног језика наставник увек мора себи поставити питања: „Шта је оно са чиме располажем?“ Ограничења са којима се предавачи сусрећу су бројна – недостатак уџбеника, недовољно изворног материјала на страном језику (белетристике, штампаних новина, снимљеног материјала), недостаци или непознавање нових информационих технологија, немотивисани студенти, често и неадекватне учионице или намештај. Иако је енглески водећи светски језик – British Council – задужен за развој енглеског језика у Србији, укинуо је пре неку годину једину библиотеку са књигама на енглеском језику која је радила у Београду, и тако оставио студенте и професоре енглеског језика да се сналазе како знају и умеју. Стране књиге и уџбеници су скупи и тешко доступни, па се количина ионако ретког материјала за учење још више смањује. Енглеска дневна штампа и периодика готово се не може наћи у градовима у унутрашњости земље. Студенти су дакле препуштени Интернету и музици и филмовима на енглеском језику. Проблем је само у томе што енглески језик какав се чује на тим медијима веома често

није књижевни, већ искварени сленг који студенти усвајају као правилан језик. Што се тиче стручних текстова на енглеском језику, ситуација је још незавиднија. Зато професори морају да проводе много времена и пре припреме курса и у току предавања тражећи најприкладније текстове за своје студенте. Веома често се неке ситуације мењају са временом, личности и догађаји губе актуелност, неки подаци бивају превазиђени. Уџбеник се не може мењати истом брзином, зато наставник мора увек да има своје датотеке и фајлове у којима прикупља нови, актуелан материјал, и њиме интервенише у току курса када је то потребно. Ова ограничења, дакле, могу резултирати и нечим позитивним – наставници, у недостатку оригиналног материјала, почињу да креативније користе већ постојећи, да га разбијају на мање целине и „рециклирају“.

Ограничења са којима се предавачи сусрећу могу бити и број студената са којима раде јер није свеједно да ли радимо са групом од двадесет или сто студената. Бројност групе утиче на избор онога што предајемо и на метод предавања који користимо. Неке вежбе слушања и писања, као и преводи текстова могу да се раде и у великим групама, док вежбе читања и посебно конверзације захтевају мали број студената да би уопште биле реализоване. Константно велики број студената у групама може да доведе до потребе да се цео курс конципира из почетка и да се неки захтеви плана и програма једноставно занемаре.

Велике групе студената утичу и на мотивацију студената, која слаби ако студенти не могу активно да учествују или да чују шта се говори. Језик је интеракција, и нема успешног часа страног језика ако је у учионици потпуна тишина. Неједнак ниво знања студената је такође предуслов за слабу мотивацију. Студенти који не разумеју страни језик, одбијају да учествују, повлаче се у себе и њихова мотивација нестаје. У основи добро замишљен курс може доживети неуспех ако студенти нису у стању да га прате.

Време је такође ограничавајући фактор. Колико часова, у ком временском периоду и колико дуго ћемо предавати једној групи студената – све то одређује садржај курса. Расположиво време одређује и успешност курса. Ако немамо довољно времена за обраду одређених садржаја, велика је вероватноћа да ће и резултати студената на крају курса бити слаби.

Па ипак, уз сва ограничења и изазове, личност предавача, посебно ако је он и састављач курса, представља најзначајнију датост у овом процесу. Његово образовање, искуство и веровање играју битну улогу у изборима које прави. Искусан састављач курса ће успети да изабере оно што је најбоље од презентованог материјала, да увиди шта није добро, промени оно што се може променити и прихвати оно на шта не може да утиче. Јадања типа „Кад би само имали мање групе, веће учионице, боље студенте итд.“ и „ Да, али то неће успети, то моји студенти неће моћи да разумеју, итд.“ – не може помоћи ниједном предавачу да реши проблеме са којима се сусреће. Позитиван приступ и вера у успех добар су почетак сваког посла, па и развијања новог курса страног језика.

ЛИТЕРАТУРА

Graves, Kathleen (1996): *Teachers as Course Developers*, Cambridge Language Education, Cambridge University Press.

Graves, Kathleen (2000): *Designing Language Courses, A Guide for Teachers*, Boston.

Johnson, R. K. (ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.

Damen, L. (1987): *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Reading, MA.

Brown, J. D. (1987): *The Elements of Language Curriculum*, Heinle & Heinle Publishers, Boston.

Saphier, Jon and Robert Gower (1986): *The Skillful Teacher: Building Your Teaching Skills*, 5th ed. Acton, MA: Research for Better Teaching Inc., 1997.

GORDANA LJUBICIC, MA, Teacher-training Faculty of Uzice

TEACHING ENGLISH AT TEACHER-TRAINING FACULTIES

Summary:

The English language is an optional course at The Teacher-training Faculty of Uzice and is taught during the first and the third year of the initial studies. Since the form of the language studied is determined as EAP (English for Academic Purposes), the need for a new course, followed by an appropriate methodology of teaching and a course-book written specifically for the students of this Faculty, was posed as a question of great priority. The needs of the students, their expectations and requirements were also taken into consideration. The paper discusses the question dealing with the problematizing of the situation, determining goals and objectives, conteptualizing the content, evaluation and consideration of resources and constraints.

Key words: *the English language course, goals and objectives, students` needs, new vocabulary, resources, constraints, EAP.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 811.161.1'373:811.163.41'373
Стручни чланак
стр. 487–498

Мр Светлана Терзић, Учитељски факултет у Ужицу

СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ

Абстракт: В настоящей работе речь идёт о специфике методики обучения русскому языку при изучении лексики по сравнению с методиками обучения другим иностранным языком. Автор в работе показывает как близкородственность двух языков обеспечивает более быстрое усвоение порогового уровня русского языка, а также подчёркивает, что указывание на возможные ошибки новыми методическими приёмами является необходимой задачей преподавателя.

Главные слова: *изучение лексики, методический приём, русский язык, сербский язык, преподаватель, ученик, упражнения*.

1. ВСТУПЛЕНИЕ

Об особенностях усвоения русского языка сербами Радован Кошутич сто лет тому назад высказался так: „Согласно этому, методика русского языка для нас (как и для других славян изучающих русский или любой другой славянский язык) естественно формулируется так: учить русский – это значить, в основном, учить значение неизвестных слов, а для слов, одиноковых или похожих по форме улавливять различие между своим языком и русским“.[1] И сегодняшная практика в изучении лексики русского языка в среде где сербский язык является родным языком подтверждает, что при изучении русской лексики возникают следующие, самые важные проблемы:

а) Выбор слов для начального этапа изучения;

б) Классификация слов по темам и трудностям;

в) Постепенность в введении новых слов.

[1] Радован Кошутић: *Примери књижевности језика руског I, Текстови*, Београд,1910, стр. IX.

2. НЕОБХОДИМОСТЬ СЛЕДСТВИЯ ЗА НЕЖЕЛАЕМЫМИ АССОЦИАЦИЯМИ

Кроме вышеупомянутых проблем появляется одна особая проблема, которая касается слов похожих словам в сербском языке. Очень важно быть вежливым при изучении русских слов которые нельзя изучать как другие иностранные слова, потому, что они у студентов вызывают ошибочные ассоциации под влиянием родного, сербского языка. Такие слова преподаватели должны выделять и указывать на особые специфические методические приёмы.

Это выделение слов, а особенно, методический приём, который появляется как вследствие их специфичности, нужен только в наших школах, что отделяет обучение русскому языку от обучения другим иностранным языкам. При изучении французского, английского или немецкого языков изучение этой особой лексики не вызывало бы никаких проблем. Значит, преподаватель русского языка должен обладать знаниями и спецификой методики изучения русского языка в нашей среде.

Есть в русском языке и слова которые у наших учеников не вызывают второстепенных представлений и ассоциаций, а также и слова просто новые и незнакомые, и их должны просто выучить и утвердить. Но очень часто, в общении на русском языке, преподаватель встречается со словами которые ученики ошибочно понимают, считая, что они им понятны – потому что значение этих слов сопротивляется раньше выученым языковым представлениям из родного языка. Здесь очень важно подчеркнуть психологический момент: правильному пониманию русских слов мешают раньше приобретённые навыки из области родного, сербского языка. Поэтому преподаватель должен выделить такие слова как особые типы, которым должен уделять больше времени при усвоении, с особым способом, с большим вниманием и точностью. Он должен всегда следить за ошибочной аналогией и исправить ошибку, поясняя, что эта ошибка произашла под влиянием родного сербского языка. Сербское слово в контексте, который должен быть чисто русским, создаёт нежелаемые ассоциации. Их в любом случае преподаватель должен предупреждать. Рациональность переводческой семантизации таким способом нарушается нерациональстью мгновенных ассоциаций. „В головах учеников создаётся немыслимых лексический хаос“ [Беляев, 1965: 130].

3. МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ

В этой работе желаем предложить преподавателям методические приёмы распределения русских слов по группам, чтобы ученикам легче было разобраться при изучении русской лексики. Такие методические приёмы являются необходимым особенно в сербской среде где под влиянием сербского языка некоторые русские слова вызывают ошибочные представления. Чаще всего это бывает при изучении межъязыковых омонимов.[2] Поэтому предлагаем преподавателям самые важные методические приёмы, которые помогут ученикам разобрастся при изучении русской лексики.

3.1. Методические приёмы для распределения русских слов по группам

Первой группе принадлежат несколько сотен слов похожих по форме, немножко по произношению, но различных по значению. Слова похожие по форме и немножко по произношению, но отличающиеся по значению называются межъязыковыми омонимами („ложными друзьями переводчика“) и они могут быть „опасным“ потому что ученики сразу понимают как „свои“, предполагая, что у таких слов значение совпадает со значением в их родном сербском языке. Таким образом легко возникают ошибки, о чём свидетельствует не только школьная практика, но и многие напечатанные переводы с русского на сербский язык.

Такими словами являются, например, слова:

Таблица 1*: Межъязыковые омонимы (по алфавиту)*

Русский язык	Сербский язык
***б**аба*	жена (сељанка)
байка	вунена тканина
барский	господски
беда	несрећа, невоља
беженец	избеглица
бескорысный	несебичан
буква	слово
булка	пециво, бели хлеб
***в**ал*	насип
виноград	грожђе

Русский язык	Сербский язык
воз	кола (сељачка)
врач	лекар
вредный	штетан
вязать	плести
гроб	мртвачки сандук
***д**оить*	мусти
досада	јед, чама
***ж**естокий*	свирепи

[2] Смотри: Терзич 2007: 96.

живот	трбух
жир	маст
***з**амок*	брава
зарез	невоља
застава	браник
***и**змена*	издаја
***к**расный*	црвен
кушать	јести
***л**уч*	зрак
***м**асть*	боја коња
мир	свет, васиона
мука	брашно
***о**лово*	калај
орать	дерати се
***п**алец*	прст
память	памет
пар	пара
печенье	кекс
плот	сплав
правый	десни
приказать	наредити
пушка	топ
***р**ис*	пиринач
речь	говор

рок	удес, судбина
***с**ад*	врт
свет	светлост
свинец	олово
стая	јато
страна	земља
страхование	осигурање
суша	копно
***т**олько*	само
туча	кишни облак
***у**же*	већ
укус	уједа
***ф**ирма*	предузеће
***х**итрый*	лукав
хранить	чувати
***ц**вет*	боја
***ч**астный*	посебан, приватан
часть	део
чаша	пехар
***ш**ест*	мотка
штука	комад
***я**д*	отров

3.1.1. Методический приём по принципу „није – него“

Вышеприведённые слова в сербской среде требуют специфический приём в методике обучения русскому языку.

Нельзя позволять студентам, чтобы они сами догодались правильного значения слова, но требовать у них, чтобы сами в своих тетрадях составили таблицу и заполняли по принципу „није-него“ с пояснением преподавателя: „а по-русски“:

1. *Палец* није „палац“ него *прст*,
   а по-русски: палац – *большой палец*.
2. *Живот* није „живот“ него *стомак*,
   а по-русски: живот – *жизнь*.
3. *Хитар* није „хитар, брз“ него *лукав*,
   а по-русски: хитар – *быстрий*.
4. *Вредный* није „вредан“ него *штетан*,
   а по-русски: вредан – *прилежный, трудолюбивый*.
5. *Странный* није „страни“ него *чудан*,
   а по-русски: страни – *иностранный*.

Проводя урок преподаватель старается на каждом уроке употребить минимум пять слов, значения которых вызывают неожиданность и одовременно повышают интерес к изучению русского как иностранного но славянского языка, который близок нашему родному сербскому языку.

3.1.2. Методический приём мгновенного запоминания

На первом уроке преподаватель своими вопросами, т.е. в разговоре с учениками обеспечивает мгновенное запоминание вследствие коммуникативного шока, а всё это расчитано на юмористический эффект:

Преподаватель: Какие языки изучаем в нашем вузе?

Студенты: Мы изучаем *странные* языки: английский, русский и французский.

Преподаватель: Извините, пожалуйста, а я не знала что эти языки для вас *странные*?! Русское слово *странный* значит „чудан“. Вы наверно хотели сказать, что изучаете *иностранные языки*.

Таким образом ученики сразу запоминают значение двух иностранных слов и тем самым предупреждено их ошибочное употребление.

3.1.3. Письменные упражнения

Для более легкого и быстрого запоминания этих слов, употреблённых на уроке, предлагаем ученикам составить по одно предложение для работы на дом. Но преподаватель должен дать образец по которому они будут работать. Например:

Русский язык:	**Сербский язык:**
1. Из-за сильного мороза, мне замёрзли два *пальца* левой ноги.	Због јаког мраза, смрзла су ми се два *прста* леве ноге.
2. Утром по телевизору я посматрела фильм о *жизни* Сергея Есенина.	Јутрос сам на телевизору погледала филм о *животу* Сергеја Јесењина.

3. Отец поставил мне *хитрый* вопрос.	Отац ми је поставио *лукаво* питање.
4. Учитель говорил нам о *вредных* животных.	Наставник нам је причао о *штетним* животињама.
5. При разговору товарищ производил *странные* жести.	Приликом разговора друг је правио *чудне* гестове.

На следующем уроке нужно обязательно послушать т.е. проверить правильно ли ученики усвоили новые слова.

3.2. Слова с одинаковым корнем и одинаковы по значению но отличающиеся по родам

Во второй группе появляется трудность в том, что в русском и сербском языках есть слова одинаковы по значению с одинаковым корнем но они отличаются по родам:

А. В русском языке мужской род (существительные I склонения по грамматике Р. Мароевича[3]), а в сербском языке женский род (существительные III склонения по грамматике М. Стевановича[4]):

Русский язык (мужской род)	Сербский язык (женский род)
адресс	адреса
анализ	анализа
банан	банана
вариант	варијанта
гин	химна
диплом	диплома
зал	сала
класс	класа
климат	клима
локомотив	локомотива
навык	навика
ноль	нула
пар	пара
приток	притока
размер	размера
романс	романса
салат	салата
сеанс	сеанса

[3] Классификация существительных в русском языке, смотри: Мароевич 2001: 55–93.

[4] Классификация существительных в сербском языке, смотри: Стевановић 1981: 189–274.

сезон	сезона
смотр	смотра
тополь	топола
фасад	фасада
шоколад	чоколада
эпизод	епизода
этап	етапа

Б. В русском языке женский род, а в сербском языке мужской род:

а) существительные II склонения и существительные I склонения:

Русский язык (женский род)	**Сербский язык (мужской род)**
бездна	бездан
капуста	купус
кукуруза	кукуруз
минута	минут
пара	пар
проблема	проблем
программа	програм
система	систем
телеграмма	телеграм
шахта	шахт

б) существительные III склонения и существительные I склонения:

Русский язык (женский род)	**Сербский язык (мужской род)**
кровать	кревет
летопись	летопис
мораль	морал
мышь	миш
печать	печат
подпись	потпис
рукопись	рукопис
степень	степен
фасоль	пасуљ
цель	циљ
шинель	шињел

В. В русском языке средний род (существительные I склонения), а в сербском языке мужской род (существительные I склонения):

Русский язык (средний род)	**Сербский язык (мужской род)**
введение	увод
заключение	закључак
лекарство	лек
облако	облак
отношение	однос
падение	пад
предложение	предлог
произведение	производ
условие	услов
ехо	ехо

Г. В русском языке средний род, а в сербском языке женский род:

а) существительные I склонения и существительные III склонения:

Русский язык (средний род)	**Сербский язык (женский род)**
войско	војска
желание	жеља
количество	количина
намерение	намера
основание	основа
посвящение	посвета
производство	производња
яблоко	јабука

б) существительные I склонения и существительные IV склонения:

Русский язык (средний род)	**Сербский язык (женский род)**
равнодушие	равнодушност
согласие	сагласност
хладнокровие	хладнокрвност

Д. В русском языке женский род (существительные III склонения), а в сербском языке средний род (существительные I склонения):

Русский язык (женский род)	**Сербский язык (средний род)**
виолончель	виолончело
зелень	зеленило
пристань	пристаниште

Е. В русском языке мужской род (существительные I склонения), а в сербском языке средний род (существительные I склонения).

Русский язык (мужской род)	Сербский язык (средний род)
иней	иње
клубок	клупко
щенок	штене

3.2.1. Письменные упражнения

С данными существительными должны упражнятся и письменно и устно. При этом, существительные необходимо употреблять с прилагательними или местоимениями и глаголами, чтобы ученики легче усвоили их род. Преподаватель предлагает ученикам перевести предложения с сербского на русский язык. Примерами упражений могут быть следующие предложения.

Сербский язык:	Русский язык:
1. У углу собе се налази *мали кревет*.	В углу комнаты находится *маленькая кровать*.
2. До краја часа је остао *један минут*.	До конца урока *осталась одна минута*.
3. Сељаци треба да окопају *кукуруз*.	Крестьянам нужно окопать кукурузу.
4. Д. И. Мендељејев је открио *периодни систем* елемената.	Д. И. Менделеев открыл *периодическую систему* элементов.
5. Заборавила сам да напишем *своју адресу*.	Я забыла написать *свой адрес*.
6. Конобар, *ова салата* није *свежа*.	Официант, *этот салат* не *свежий*.
7. Ја пијем *врелу кафу*.	Я пью *горячий кофе*.
8. *Млади пар* је шетао парком.	*Молодая пара* гуляли по парку.
9. Мама, дај ми, молим те, парче *чоколаде*.	Мама, дай мне, пожалуйста, кусок *шоколада*.

4. СЛОВА ПОХОЖИЕ „НА ПЕРВЫЙ ВЗГЛЯД” НО ОТЛИЧАЮЩИЕСЯ ПО ПРОИЗНОШЕНИЮ, ОРФОГРАФИИ, ФОРМАМ И ЗНАЧЕНИЮ

Русский язык:	Сербский язык:
1. бра*т* – бра*ть*	брат – узимати
2. бы*т* – би*ть*	начин живота – бити, туђи
3. бы*т* – бы*ть*	начин живота – бити, постојати
4. ве*с* – ве*сь*	тежина – сав, читав

5. жес*т* – жес*ть*	гест – лим
6. лё*д* – лё*т*	лед – лет
7. ма*т* – ма*ть*	мат (у шаху) – мајка
8. ме*л* – ме*ль*	креда – плићак
9. м*ы*ло – м*и*ло	сапун – мило, драго
10. ри*с* – ры*сь*	пиринач – кас, рис
11. р*о*в – р*ё*в	ров – рика
12. с*а*д – с*я*д	врт – седи!
13. сто*л* – сто*ль*	сто – тако, толико
14. уго*л* – уго*ль*	угао – угаљ
15. шес*т* – шес*ть*	мотка – шест

Короткие предложения будут полезными для запоминания грамматики и лексики. Например:

Крестьянин пошел в поле и носит с собой *шесть шестов*.

Ученики должни ответить на вопрос: какая разница между подчёркнутыми словами *(шесть* и *шестов)*? Ответ должен быть полным: разница во первых: в значении (*шест* „мотка” и *шесть* „шест”), во-вторых: в формах (количественное числительное и родительный падеж существительного мужского рода) и в третьих: в произношении (в первом слове согласный *т* мягкий а во втором твёрдый).

5. ИТОГ

Языковая близкородственность в русско-сербском языковом контакте считает языковой барьер и обеспечивает, при соответствующей организации и специфической методике обучения, значительно более быстрое и экономное усвоение порогового уровня русского языка, по сравнению с другими иностранными языками. Поэтому преподаватель:

(1) должен обладать знаниями и русского и сербского языков;

(2) должен ознакомиться с специфической методикой обучения русскому языка в сербской среде;

(3) и требовать у учеников следить за методическими приёмами предложенным в этой работе.

В заключении, хочется сказать, что преподаватель русского языка имеет перед собой и постоянную задачу: искать и указывать на слова которые могут вызвать ошибочное представление.

ЛИТЕРАТУРА

Беляев, Б. В. (1965): *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*, Просвещение, Москва.

Верещагин, Е. М. (ред.)(1990): „Методика преподавания русского языка за рубежом“, Москва, *Русский язык*, стр. 27–35.

Мароевич, Р. (2001): *Руская грамматика: сопоставительная грамматика русского и сербоског языков с историческими комментарями*, в II томах, Москва-Белград.

Менац, А. (1981): *Типы интерференции при изучении русского языка носителями сербохорватского языка*, ИП: Щукин, А. Н.

Николић, В. (1979): *Проблеми у настави руске лексике*, Филолошки факултет Београдског универзитета, Монографије Књига XLVIII, Београд.

Стевановић, М. (1981): *Савремени српскохрватски језик I*, Научна књига, Београд.

Терзич, С. (2007): Методические приёмы при обучении иностранным языкам менеджеров, Научный вестник , Выпуск, N° 7, Воронеж, стр. 88–97.

Мр СВЕТЛАНА ТЕРЗИЋ, Учитељски факултет у Ужицу

СПЕСИФИЧНОСТ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА ПРИ УЧЕЊУ ЛЕКСИКЕ

Резиме

У овом раду се говори о специфичности методике наставе руског језика при учењу лексике у поређењу са методикама наставе других страних језика.Аутор у раду показује како блискост два сродна језика обезбеђују брже усвајање прага знања руског језика, а такође истиче да је указивање на могуће грешке путем нових методичких поступака неопходан задатак наставника.

Кључне речи: *учење лексике, методички поступак, руски језик, српски језик, наставник, ученик, вежбања.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13
Стручни чланак
стр. 499–506

Jasna Lj. Parlić Bozovic, PhD, Department of Education, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica, University of Pristina

THE IMPORTANCE AND NEED FOR CONTINUING EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract: The idea of lifelong learning is as old as human culture itself. But the new fact is that the world of modern civilization can not survive if it does not take into account the requirement that education lasts a lifetime. Frequent changes in society and life presents numerous temptations of modern man, because of these large and frequent exchange of people do not recognize the environment they live in, but not themselves. A solution may be found among others in acquiring new knowledge, to overcome this change, but that man could not get through to the core of modern civilization processes, to understand the many, or at least some of the changes surrounding it. However, the fact is that changes in science does not follow the changes in education, and a growing number of those who criticis modern school, its organization and inefficiency. Outdated programs, rigid organization, surpassed the relationship between teachers and students and lack of motivation to work, do not allow schools to adapt to modern needs and monitor the changes occurring in society.

Key words: *importance, needs, continuing education, training, teacher.*

A man living in the modern world of constant change is forced to change, adopt improve, learn to form in order to survive and sustain it. Continuing to educate the means to survive in time. Realization of the idea of continuing education, there is an imperative and a key to overall human progress.

In contemporary society, a man opens a full perspective, the objectives and principles of continuing education. This phenomenon is associated with the solution of the important tasks of ensuring socially-economic status, opportunities for promotion and life, personal and social status.

In recent reforms, often insisted on changes in programs and facilities in school subjects. The fact that you almost do not need to prove is that many „good“ reform solution, and prior years, and now „stopped“ and that their implementation delayed, postponed or even abandoned. Because it is not paralel with changes in the program, concepts, and Modernization of more able-pedagogical teaching staff for

the new features in our school system and school of the future. This confirms an old truth that the school pedagogical worth what teachers are worth it.

In projects of educational reform is the epicenter of a new teacher. In our school it gets new features that require a different type and different role of teachers. He is no longer in school just to qualify tranfer information to students, but also to instruct them that they use information, look for them. evaluate, organize. other words, the scope of responsibility of teachers has become more complex, broader and more responsible. On the one hand, they must further deal with the psychological and emotional development of students. On the other hand, they are forced to take on more administrative and managerial tasks.

1. THE TEACHER AS AN ACTOR CONCEPTION OF CONTINUING EDUCATION

In the current demands for reforming schools special attention is given to professional and pedagogical training of teachers, as irreplaceable and the most important factor of success of educational work in school. Of course, the teachers' profession and its role in education has been regarded as the history of the school. The opinion of the majority that the role of teachers is very important and irreplaceable in the school. However, at the beginning of 20th century there is a movement called „new school“, whose members harshly criticized the school and teachers. In a traditional school and primary obligation of teachers was that „students' knowledge is organized into logical sections, to request them memorizing facts, mastering the techniques for their adoption, the successful application of acquired knowledge, „as well as to achieve the standards within their individual capabilities“ (*Pedagogical Comons 2*, 1989: 103). Its activity is mainly down to verbal contact with students. Teacher in the traditional teaching is much more attention to the teaching content, than the student who learns the material. Individual abilities of students are in the background. It is quite justified in saying that the teacher is the mediator between the curriculum and students, which teaches, tests and grades, a student is a facility that teaches or rather adopts many things – necessary and unnecessary. In this respect the teacher based his authority (Mitrovic 1976: 265).

1.1. The place and role of teachers in the concept of continuing education

The picture of the teacher, traditionally understood as active and the only source of knowledge, and completely undermines the concept of lifelong learning is changing. She rejects the theory of the abolition of school, and the theory of the withering away of teachers, but at the same time advocating for change in the role of educators in general. Teachers are both starters, the creators and agents of

positive change in all components, aspects and levels of education. As the structure of the education system change accordingly, changing the role, function, work style and behavior of teachers. He is no longer the only source of authoritative master and the overall educational process. The teacher is now less a lecturer and examiner of the traditional type, and more research, the director. Organizer, coordinator, diagnostician, consultant, educator.

The concept of lifelong education is increasingly committed to a closer relationship between students and teachers, both in teaching and in extracurricular activities. Relationships between teachers and students are becoming more complex and richer. The introduction of active methods of creating the conditions for bringing students into the position of subjects of the traditional teacher-student relationship is not allowed.

Thanks to science and new technology, expanded and facilitated communication system and expansion of knowledge. Using new media such as radio, television, movies, and more recently computers, changing the traditional role of teachers in the classroom, affects its function in the presentation of knowledge and its role in the realization of educational tasks. The main changes in teaching under the influence of these new media are expressed in the fact that the student provides greater activity and requiring it to learn more himself. So that the teacher's role is crucial and quite specific in that the teachers in relation to other professions prepare and train young people for continuing education. In this sense, their teacher education, and educational function „helps students in building positive attitudes about lifelong learning, development need for continuous education, training and motivating the students for a rational and self-employment, self-education“ (Musanovic 1988: 54).

2. THE PROBLEM OF TEACHER EDUCATION

The notion that „good teachers still, even today, represent a vital, primary and most important link in the Education of Children and Youth“ (Ignatovic 1987: 297) is present in the work of educators, psychologists, sociologists, philosophers ... There is also one of the reasons why each concept, each strategy and policy of modernization of the school can not predict the role of teachers in the process. Modern concept of school he determines and assigns a different role from traditional and demands from him a much wider and diverse activities. It is a variety of functions for which performance of „not enough“ to be born, but for them to be well educated and professional expertise capable permanently (Mijanovic 1998: 64).

2.1. Pedagogical and psychological education of teachers

Pedagogical and psychological education of teachers at all levels of education, is an important precondition for successful educational process. With the

understandable differences that exist in the content of the education profile of individual teachers should be emphasized that the necessary unique pedagogical and psychological education. Some authors even believe that teachers, above all, social and scientific problems and obligations, a prerequisite for conducting successful organizing of the educational process and implementation of effective Internal reform (Dzordzevic 2000: 74). One can not even imagine that something as precious as a child, with their complex preferences and aspirations, be entrusted to a person, teacher, and this at the same time does not have sufficient capacity necessary to perform the delicate task. I Langran wonders „can you imagine a grown man, who has so much power over the child, not being able to understand it, that he grasped the essence of the soul, to direct it instead to be tried, and to use the capabilities of each individual instead of punishing its shortcomings?“ (Langran 1976: 80).

There are proposals related to the view that it would be very useful to establish a center (institute) for pedagogical and psychological education at a university, college or as an independent institution. Such a center would provide a systematic treatment of many problems in determining goals and objectives of teaching, providing the necessary wider or special education teachers through seminars, special courses for training teachers to work in contemporary life and in special conditions (laboratories, workshops, etc.).

2.2. The methodological foundations of teacher education

In addition to professional and pedagogical-psychological education is necessary and the same number of significant methodological and didactic education teachers. However, more and more present facts that even this side of the teaching of not paying any attention and it seems insufficient. Research in this area show that the methods are different schools represented, unequal, the number of hours varies from faculty to faculty, the department to department, which is very wrong and not acceptable.

Modern criticism of the school in terms of qualifications of teaching staff, new teachers and teachers regarding the statement that they are not sufficiently mastered the „trade“ or teaching skills, may be due to the lack of good didactic-methodical practice during undergraduate studies. Colleges are good places for practicals necessary-schools with experienced teachers, professional and didactic-methodical culture and good teaching equipment which is certainly no guarantee that future teachers will be well prepared and effectively. Those who choose to work in schools should be taught the science of teaching and learning, ie. contents in the didactics and methodology. At the same time, these disciplines should be represented at all universities equally, as all teachers, regardless of the profile necessary to uniquely and equally didactic-methodical education.

In modern conceived school, more are present modern teaching media... in some schools were created and mediateque. These are all significant assumption of modern approach and the application of modern teaching forms, methods and overall organization of teaching work. of this modern education Teaching technology is difficult adapt those teachers who have prepared a unilateral outdated technology to teachers' colleges.

Teachers should be educated so that they develop their constant drive for permanent training in order to modernize the existing educational technology.

As teachers, although not sufficiently aligned, the faculties are given a chance to be trained to handle modern educational media and their didactic-methodical design. Under-represented also a process of enabling the use of programmed instruction, problem teaching, distance education, teaching through discovery and so on.

2.3. The importance of continuing education of teachers

Well-prepared, thoroughly educated, well-built teacher placed in order of magnitude that are worth more than the program, working conditions, textbooks and teaching aids. However, he did not once given. It is necessary to continuously expand and deepen knowledge. Student life is the essential characteristic of teachers in the concept of lifelong education.

The very nature of teaching profession imposes the need for a permanent introduction to the new data and facts to which science has come to conquer new principles of educational work, all of which helps him better and comprehensively solve the practical problems encountered in the educational process. Organize continuing education of teachers is a way to eliminate gaps in the knowledge of teachers and expand and deepen the kind of knowledge that teachers need to direct educational practice.

Continuing education of teachers has multiple significance:

1. It is the basis of constantly raising the level of pedagogical education (Musanovic 1988: 60). It is a form of compensatory education teachers to be acquired in the process of direct educational practice, and is connected to the practical work, and the theory and a way to connect these components of education.

2. Through continuing education teachers master the kind of knowledge that requires the current state of development of science and technology, which is closely related to the application of modern teaching technology. Modern School – School of the Future awarded the teacher a different role from traditional and demands from him a much wider and diverse activities. Their general professional education, the corresponding assembly abilities and personality

traits, motivation to work, the way of interpreting the content of teacher decisive doprinossi educational achievement and educational goals.

In the process of educational work, the teacher has a very complex and diverse roles, including the most important are: the teacher as a source of information, as a person who organizes, directs and evaluates the effects of cultural work. These activities, and content interaction, constantly affecting the socialization of youth through education. The educational role of teachers is more complex as the new knowledge and new skills of teachers. He is looking to be as a lecturer and examiner, the „hunter“ of the student's mistakes and acting, and more researcher, strategist, developer, therapist, organizer of the student's work, the initiator of change, an educator of young generations (Nedelkovic 1977: 124).

The teacher is no longer a „solo“, but „partner“, not only to impart information but to train students to look for them yourself, evaluate, organize, identify needs of students about learning and about them organize class content, access, form of work.

Such a teacher in our school is largely lacking. What is the teacher knows and can do ultimately determine the courses in students' learning. Quality guarantee students' learning implies that teachers should provide for appropriate quality and continuous learning-education. The teacher does not to answer demands of society, especially the future of their current school education. The fact that the emerging knowledge and become absolute as quickly shows how the continuing education of teachers significantly.

This is primarily a social problem, but the teacher has much to contribute to this problem. First of all, teachers should be aware of the need and importance of continuing education in their profession. This is not a process that ends leaving the school – college. Continuing education, lasting until the end of work, and life expectancy. Knowledge acquired at school and at university should constantly expand, deepen and updated in accordance with the requirements of modern life and work. The teaching profession is such that requires continuing education. Educational material change with changes in science, engineering and technology, and this necessarily requires changes in teacher education and their introduction to new developments.

REFERENCES

Dzordzevic, dr John (2000): *Pedagogical education of teachers*, Education 1, Belgrade.

Ignatovic, D. M. (1987): *Teacher for Modern School*, Institute of Education Research, Book 20, Education, Belgrade.

Langran, P. (1976): *Introduction to cotiuning education*, in Belgrade, the Belgrade.

Mijanovic, Dr N. (1998): *Changes as a necessary condition to the education system to measure the future* Education No.4.Belgrade.

Mitrovic, D. (1976): *Modern trends of comparative pedagogy*, Light, Sarajevo.

Musanovic, M. (1988): *Continuing education of teachers*, the Publishing Centar Rijeka, Rijeka.

Nedelkovic, M. (1977): *Time of change and education*, the Ministry of Education, Belgrade.

Pedagogical Commons 2, Institute for Textbooks and Teaching sredstva, Belgrade, 1988.

Доц. др ЈАСНА Љ. ПАРЛИЋ-БОЖОВИЋ, Одсек за педагогију, Филозофски факултет, Косовска Митровица, Универзитет у Приштини

ЗНАЧАЈ И ПОТРЕБА ПЕРМАНЕНТНОГ ОБРАЗОВАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Резиме

Идеја о перманентном образовању стара је колико и сама људска култура. Но, нова чињеница је да свет савремене цивилизације не може опстати ако се не уважи захтев да образовање траје током читавог живота. Честе промене у друштву и животу излажу бројним искушењима савременог човека, јер из тих великих и честих промена људи више не препознају околину у којој живе, али ни сами себе. Излаз се између осталог треба тражити у стицању нових знања, да би се те промене савладале, али и да би човек могао да се пробије до суштине савремених цивилизацијских процеса, да би разумео многе или бар неке промене којима је окружен. Међутим, чињеница је да промене у науци не прате промене у образовању, па је све већи број оних који критиукују данашњу школу, њену организацију и неефикасност. Застарели програми, крута организација, превазиђен однос између наставника и ученика и немотивисаност за рад, не омогућавају школи да се прилагоди савременим потребама и прати промене које се дешавају у друштву.

Кључне речи: *значај, потреба, перманентно образовање, усавршавање, наставник.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 376.1(497.11)
Оригинални научни рад
стр. 507–518

Доц. др Радомир-Раца Арсић, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

Проф. др Јасмина Ковачевић, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ У СРБИЈИ

Апстракт: Остваривање једнаких услова за све ученике и на свим нивоима образовања заснива се пре свега на начелу изградње модерне педагогије оријентисане према ученику као индивидуи, која би била у могућности да успешно образује све ученике укључујући и ученике са инвалидношћу, тј. посебним потребама.

У развијеним земљама Европе и САД већ више година постоји тенденција интегрисања ученика с посебним потребама у редовни образовни систем. Оваква тенденција се темељи на праву да и ученици с посебним потребама имају могућност приступа свим видовима образовања које једна заједница може да пружи.

Неоспорна је чињеница да поједине категорије деце са инвалидношћу, тј. деце с посебним потребама, а која су ментално очувана, немају никакве сметње за укључивање у редовни образовни систем. Знатан број ових ученика је и у нашем образовном систему био интегрисан у редовне школе. Инклузија покушава да и остале ученике, ученике са инвалидношћу – посебним потребама, укључи у тај редовни систем.

У раду ће бити приказани досадашњи системи образовања, пре свега „специјалног“ образовања, проходност ученика који се образују у „специјалном“ образовању према редовном образовању, као и анализа предлога које је презентирала подгрупа Министарства просвете Србије за специјално образовање а тичу се средњег образовања деце с посебним потребама у Србији.

Кључне речи: *инвалидност, посебне потребе, образовање, инклузија, интеграција*.

УВОД

Један од најзначајнијих показатеља цивилизације друштва представља брига за лица с посебним потребама. Такве особе, с мањим или већим оштећењима не могу постићи резултате нити испунити критеријуме које намеће савремени човек, човек који се развојем науке, технике, медицине и комуникација толико осамосталио и постао моћан да све мање има разумевања за оне који имају неку специфичну потребу и теже се прилагођавају тим догађајима. У свету у којем је основна идеја имати а не и бити, суделовати али и побеђивати, живети и уживати, лица с посебним потребама тешко се могу изборити за своја права, штавише веома тешко остварују своје људско достојанство и равноправно место у тзв. „нормалном“ и „здравом“ свету.

Ипак, захваљујући порасту свести да су и лица с посебним потребама особе, тј личности, у развијеним друштвима се почео ширити процес да се за њих треба више чинити и да треба да им се пружи услови за равноправно суделовање у свим друштвеним догађајима.

Социјални модел инвалидности дефинише социјални положај особа са инвалидитетом као мањинске групе (Albert 2006; Ainscow 2000; Dyson 2008). Од најистакнутијих карактеристика односа између ове мањинске групе и ширег друштва је њихова стигматизација. Најзначајнији представници који су појаснили ову теорију СТИГМЕ (стигматизације) су: Гофман, Скамблер, Хопкинс и Врајт (Goffman 1963; Scambler & Hopkins 1986; Wright 1983). Према овој теорији, понашање и емоционалне реакције особа са инвалидитетом могу се објаснити као позадина њихове сталне жеље да се избегне социјална стигматизација. Заиста, особе са инвалидитетом често изражавају жељу да се не дефинише њихова инвалидност. Ове жеље и напоре који представљају подстицај за примање у друштво „здравих“, Врајт је назвао „пролаз“ (Wright 1983). Ова појава тумачи се углавном као последица на постојање негативних ставова друштва, и постаје привлачна особама са инвалидитетом како би успели да се суоче са одбацивањем. Истраживања показују да је тенденција да се особе са инвалидитетом виде и тумаче у стереотипији начин који је стабилан током читаве историје развоја друштва (Barker et al. 1953; Deshen 1992; Safilioos Rothchild 1970). Додатне студије откривају да је ово одбијање од стране друштва још теже за људе са инвалидитетом који имају неки од физичких недостатака и инвалидитета на себи (Scambler & Hopkins 1986; Wright 1983).

Једна од теорија које дефинишу инклузију дала је Сузан Етшедт (Susan Etscheidt): „Инклузија је базирана на вери да се сва деца и одрасли укључују у своју заједницу, и они људи који су са другачијом религијом, тежњама, ометеношћу. У једнакости склоности деце која расту и која би требало да науче да расту у околини која је слична оној у којој ће они одлучити да евентуално живе...“

Инклузивно образовање проналази своје филозофске корене у идејама о људским правима, социјалној правди и једнакости. На основу тих значајних људских вредности, неизбежно је да кретање ка инклузивном образовању добије значајно место у образовним системима широм света који су традиционално били одговор на посебне образовне потребе, а на основу постојања одвојеног специјалног образовног система. Циљ инклузивног образовања је да омогући ученицима с посебним образовним потребама корист од васпитања и социјализације у процесу у редовним школама. Кретање у правцу инклузивног образовања је међународно прихваћено и садржано је и артикулисано у међународним законима, нарочито политичким документа из Уједињених нација које су донесени на седницама Унеско-а која је одржана на светској конференцији о образовању у Саламанки (*Саламанка изјава*, Унеско, 1994). Ова изјава је основа за унапређење инклузивног образовања у целом свету. У њој се недвосмислено тражи да међународна заједница прихвати инклузивно образовање и да му да највећи приоритет. Потписници ове изјаве су представници из 92 земље и 25 међународних организација. Међутим, може се констатовати да се упркос очигледно приближавању филозофских корена инклузивном образовању, није много одмакло у практичном поступању.

Инклузија је сада дошла до стања филозофског прихватања као добродошла у разноликостима међу људима, и постала цењена и поштована (Carrington 2006). У оквиру овог широког приказа инклузије, укључивање у школама или инклузивно образовање се све више посматра као школска реформа где се сва деца, без обзира на њихове физичке, интелектуалне, социјалне, емоционалне, језичке, етничке, културне и економске услове, подржавају и смештају у редовну школу где могу да испоље своје потенцијале. Другим речима, инклузивно образовање је сада добило значење обезбеђивања једнаких образовних и друштвених могућности за сву децу у школама. Међутим, у стварности, како је истакао Флориан (1998), постоји јаз између политике и њене имплементације, која мора бити призната и која се мора брзо решити. Многи састанци и дебате и даље прате забринутост која се јавља у погледу способности школе да буде адекватно припремљена и да се прилагоди покрету инклузивног образовања.

Концепт инклузивног образовања се и даље тумачи и схвата на много начина. Када су Sebba & Sachdev (1997) дефинисали инклузивне школе као један од принципа рада да сви ученици у једној заједници уче заједно, открили су различите интерпретације те дефиниције. Инклузивно образовање се и даље посматра као приступ који служи деци са инвалидитетом за учешће у оквиру општег образовања и највише се повезује с физичким баријерама и побољшањима где ученици с посебним потребама добијају своје образовање у редовном систему. Међутим, физичке препреке или недостаци представљају само једну од димензија инклузивног образовања. Инклузија је систем веровања да школа може бити место и заједница у којој се учи, која образује сву њихову

децу и доводи их до својих потенцијала. Инклузија у школама се, такође, гледа као ток развојних процеса, а не као статично стање. То значи да ће се све школе и даље развијати у правцу веће укључености без обзира на тренутно стање, како би се дали одговори на различитости. Тако, према Sebba (1997) и Ainscow (2000), инклузија се дефинише као процес којим школа покушава да одговори на образовне захтеве свих ученика, кроз израду појединачних (индивидуалних) наставних планова и програма, организације рада и обезбеђивање кроз овај процес. Школа гради своју способност да прихвати све ученика из локалне заједнице који желе да је похађају и на тај начин смањује потребу да искључи ученика. Дефиниција инклузије као процеса да реагује на различитост, биће више релевантна и мора да важи за све школе и буде диференцирана од интеграције, што је окарактерисано као фокусирање на помагање одређене категорије ученика који се школују у редовним школама.

Интеграција је била главна тема бављења истраживача и састојала се у пружању одговарајућег образовања за децу са сметњама у развоју до краја 1980-их, када је инклузија, тј. укључивање освојило ову тему почетком 1990-их година. Интеграција је заснован на дефициту модела, а пре свега се бави физичким недостацима и укључивањем ученика специјалних школа у редовне школе. У интеграцијском моделу, главно питање је који ученици имају потребне вештине и атрибуте како би се буквално уклапали у редовну школу. Инклузија је, насупрот томе, заснована на социјалном моделу, који даје детету право да учествује, а школа је дужна да то учешће прихвати. То је школа која је у обавези да обезбеди потребне модификације, подршку, као и да задовољи потребе детета.

Студије о инклузивном образовању су показале да интеракција појединих кључних фактора одређује успех инклузије. Из административне перспективе, јасан и добро дефинисан скуп правила која подржава заједница, школа и образовни систем у досезању и даје одговор на пуну разноврсност ученика, у основи је важан за подршку спровођењу инклузије. Одвојена политика постојања специјалног образовања и општег образовања ствара претпоставке продуженог искључења ученика с посебним потребама из редовних школа, као што подстиче схватање да је посебан систем интервенције неопходан када се ради о ученицима са посебним потребама. Поред политике о инклузивном образовању за све, од фундаменталне важности за успешно спровођење инклузије су одговарајући квалитети подршке и ресурса. Подршка се односи на додатне ресурсе као што су одговарајуће финансирање, објекти, опрема и наставна средства.

Међутим, најважнији ресурс и даље представља ресурс наставника, који се састоји од наставника са знањем, и знања које се носи са педагошким изазовима. Поред адекватне подршке и ресурса, ставови актера имају много везе са успехом. Сарадња између општег и специјалног образовања наставника као и

других заинтересованих, идентификован је као главни фактор за успешно спровођење инклузивног образовања. Одређени фактори као што су природа ометености и јачина стања ометености, као и искуства наставника у решавању проблема везаних за специјално образовање, такође су утицали на однос наставника према инклузији.

У Србији је почев од 2001. године започела реформа система образовања, чиме су одређени темељи и смернице које представљају опште правце развоја система образовања који треба да буду у оквирима образовања Европске уније. У нашој земљи формиран је, при Министарству просвете и спорта Републике Србије, тим који се бави проблемима и применом инклузије у нашем образовању. Овај тим је предложио реформу специјалног образовања деце са ометеношћу у складу са процесом инклузије и дао три модела инклузивног образовања ове деце:

1. Тотална инклузија – сва деца, уколико то њихови родитељи желе, без обзира на врсту и степен ометености, треба да буду у редовном систему образовања.

2. Делимична инклузија – деца са ометеношћу треба да паралелно буду у редовном систему образовања и специјалном образовању. Значи, део времена проводе у редовном разреду, а део времена у специјалном разреду или у подршци од стране дефектолога.

3. Интеграција – дете је у редовном систему образовања са осталом децом на појединим наставним часовима, а на појединим наставним часовима је у специјалном разреду или учионици уз подршку стручњака; дете се налази у специјалној школи или разреду, а поједине предмете (пре свих вештине) ради са осталом редовном децом из разреда.

Како видимо, као модел је послужио шкотски образовни систем уз констатацију да је предлог нашег система прихватљивији и прилагођенији јер дозвољава поред вертикалне и хоризонталну покретљивост деце. То практично значи да када се родитељи детета са ометеношћу изјасне да желе да њихово дете буде у редовној школи у редовном разреду, за то дете треба да се изради индивидуални наставни план и програм у складу с његовим интелектуалним капацитетима, као и да се обезбеди подршка дефектолога као врста помоћника наставнику. Разред ради по три наставна програма – *A*, *B* и *C* – у складу са тежином наставног градива. Уколико дете и његови родитељи прихвате да се дете образује по *A* наставном плану и програму, наставник може, уколико дете нема способности за тај програм, да тражи од родитеља да дете пређе на наставни програм *B*, или пак програм *C*, уколико су његови капацитети прилагођенији тим програмима. У сарадњи с психологом и дефектологом који су у тиму за имплементацију програма, уз сарадњу родитеља, може се вршити и кретање из једног програма у други, повратак у тежи програм или клизање у лак-

ши, а све уз сталну евалуацију пројектованих циљева за индивидуалног ученика, у овом случају детета ометеног у развоју.

За сада имплементација оваквог програма је у експерименталној фази у само три школе на територији града Београда, јер захтева комплексне услове и другојачији начин рада у редовном разреду. Међутим, како се имплементација „школе по мери детета“ предвиђа „Миленијумским циљевима“ и Стратегијом развоја нашег образовања, сматрамо да ће се полако инклузивно образовање укључивати и преузети примат образовања деце ометене у развоју од специјалних школа и установа. У овом раду ћемо дати схеме предлога Радне групе за инклузивно образовање Министарства просвете Републике Србије за средњу школу.

Схема 1 нам даје предложени модел средњег образовања за децу с посебним потребама. Овај модел, предложен од стране Радне подгрупе формиране при Министарству просвете Републике Србије коју је водио Милан Жугић и чији је прецизан назив: *Подгрупа за рад на предлогу нацрта средњег образовања ученика са посебним потребама*, дат је у неауторизованом стању и коришћен од стране аутора као радни материјал, јер се Министарство које га је наручило још није изјаснило о њему а радна верзија је настала 2003. године. Основна предност ове схеме и начина средњег образовања је у складу с циљевима које је урадила Радна група за инклузивно образовање Министарства просвете, које у основи значе клизање из једног система образовања у други и клизање из једног програма у други, а све у складу с могућностима и потребама деце која се школују. Практично то значи да дете може уписати програм *А* за трогодишње средње образовање, а да се у току школске године усагласе родитељи и стручни тим да дете не може да савлада предвиђени програм и да се може пребацити на следећи *В* програм за двогодишње или следећи *С* програм за једногодишње учење. Исто тако, дете које је уписало *С* или *В* програм мањег трајања може, уколико покаже успех у току школовања, да пређе на трогодишње школовање по вишем програму. Предност овог модела је непрестана флуктуација циљева и могућности детета током његовог школовања у средњој школи. Поред тога схема обухвата и директну проходност ученика према неком образовном моделу, проходност уз додатну проверу и могућу проходност уз проверу вештина и могућности (овде се пре свега мисли на додатну помоћ индивидуалног наставног плана и асистента који треба да директно помаже детету).

Схема 1.

Схема 2.

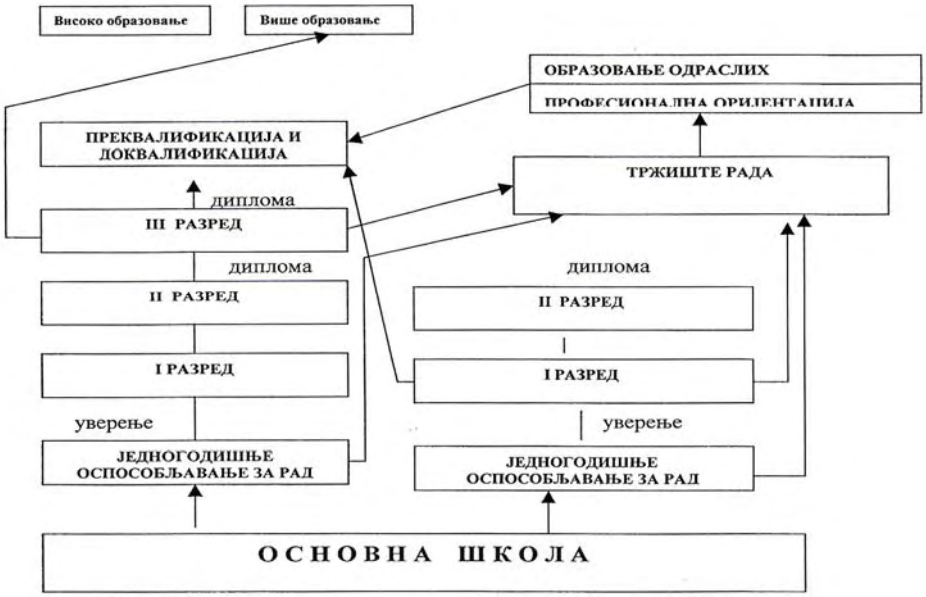


Схема број 2 даје нам предлог могућности средњег образовања кроз које се деца с посебним потребама образују за добијање уверења или дипломе, значи могућности једногодишњег, двогодишњег, трогодишњег и четворогодишњег образовања, као и могућност и проходност до високог образовања. Ова схема представља најјаснији пример свих понуђених могућности за образовање деце с посебним потребама у систему образовања.

Схема 3.

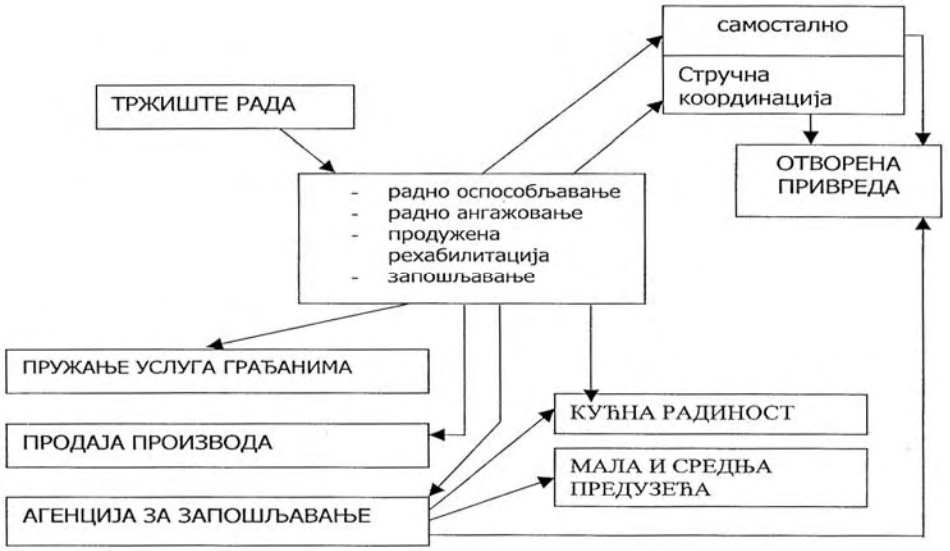


Схема 3 приказује циљеве средњег образовања за децу с посебним потребама са свим очекиваним резултатима и заокруженим системом окружења, односно међузависности образовања и осталих фактора социјализације и укључивања детета с посебним потребама у самостални живот и у заједницу. Овај модел је радна подгрупа назвала „Радни центар“ јер укључује директно децу с посебним потребама у рад.

ЗАКЉУЧАК

Поглед на развој инклузивног образовања у земљи или на регионалном нивоу открива обиље чињеница и бројки, које имају за циљ да поставе сцену у односу на образовање деце са инвалидитетом. Статистички показатељи везани за број деце са инвалидитетом представљају се као чињенични, док се у стварности инвалидност дефинише и види сасвим другачије, у зависности од културе и друштвеног контекста. Стога подаци о броју деце са сметњама у развоју

могу бити веома непоуздани. Ослањање на статистику је узнемирујуће и из других разлога јер подстиче веровање у неопходност истраживања, као претходнице пружања услуге.

Још већи проблем је да се „проблем“ не налази у детету са инвалидитетом већ у ставовима државе, политике и институција. Оне су веома често негативне или дискриминаторске према деци са инвалидитетом. Предложена решења проблема инвалидности стога се фокусирају на превенцији и лечењу, а не и на мењању друштва. Статистика се односи на „формалне образовне одредбе“. Обично се односи на специјалне школе и често се узима као показатељ статуса специјалног образовања у земљи. Хендикепирана деца или деца с посебним потребама никако нису јасно дефинисана група и поред чињенице да постоји јасан консензус о томе шта је посебно у њима. Иронично, земље са највише специјалних школа често показују велику отпорност према принципима и пракси интеграције деце са инвалидитетом у редовне школе.

Још једна кључна карактеристика представља некритичка презентација кључних појмова као што су „посебне потребе“, „посебно образовање“, „инвалидитет“ и „хендикеп“. У земљи, порекла ових термина, ови концепти су увек били веома дискутабилни. Погрешни пренос термина може да доведе до неких веома занимљивих тумачења. У једној радионици, на пример, „интеграција“ подразумева да деца са свим врстама оштећења треба заједно да се образују у једној великој специјалној школи (Save the Children,1993).

Исто тако термин „посебне потребе“ и „хендикеп“ често се користе наизменично, али они су у много чему различити. За децу која користе инвалидска колица или помагала можемо да говоримо о искључењу по ставовима и недоступности школског простора, али њихове образовне потребе ни на који начин нису „посебне“. Њихов инвалидитета није образовни проблем, већ је то социјално питање. Литература о „посебним образовним потребама“ све се више фокусира на промене учионице као животне средине и промена у наставној методологији као широк спектар способност учења. Али ово игнорише питање идентитета деце и особа „са инвалидитетом“ (Swain et al. 1993) и потребама код хендикепираних за улогу позитивних модела.

Може се речи да је наша земља далеко одмакла у свим видовима инклузивног образовања, а чак се може и тврдити да је много пре појаве термина инклузија, наша земља имала стратегију образовања која је у великој мери укључивала децу са ометеношћу (овде се пре свега мисли на децу са лаким оштећењем, емоционалним, социјалним и други) у односу на европске норме и начине образовања. Ово пре свега јер се дефектологија и специјално образовање највише развило на „истоку“ Европе, а као сам извор настана је узима Чехословачка односно Праг (Прашка школа дефектологије, коју је прихватила и наша Београдска дефектолошка школа). И многи наши аутори наводе податке да се у нашој земљи свега 3% деце са ометеношћу (инвалидитетом, посеб-

ним потребама) налазе у систему специјалног образовања и да се велики број ове деце налази у редовном систему. Предложне схеме ће умногоме омогућити да се и ова деца која се налазе и у редовном и у специјалном образовању могу укључивати и образовати у складу са својим могућностима и потребама.

ЛИТЕРАТУРА

Арсић, Р., Ђорђевић, С., Ковачевић, Ј. (2010). *Методика рада са децом са посебним потребама,* Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Лепосавић.

Ainscow, M. (2000). „The Next Step for Special Education“. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76–80.

Albert, B. (ed.) (2006). *In or Out of the Mainstream?* Leeds: The Disability Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. New York: Routledge.

Barker, B. C., Wright, B. A., Meyerson, L. & Gornick, M. R. (1953*). Adjustment to Physical Handicap and Illness: A survey of the social psychology of physique and disability*. New York: Social Science Research Council, Bull.

Carrington, S. (2006). „Developing an inclusive school culture“. In: M. Keeffe & S. Carrington (Eds.), *Schools and diversity* (pp. 17–32). New South Wales: Pearson Education Australia.

Dyson, A. (2008). The Widening Horizon: *Linking special education to concerns about equity*. Paper presented at the 2nd International Conference on Special Education ICOSE2003, Marmaris, Turkey, 18–21 June, 2008.

Deshen, S. (1992). *Blind people: The private and public life of sightless Israelis*. Albany: State University of New York Press.

Goffman, E. (1963). *Stigma, Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey: Prentice Hall.

Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). „Characteristics of friendships between children with and without disabilities“. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 157–166.

Scambler, G. & Hopkins, A. (1986). „Being Epileptic“, *Sociology of Health and Illness*, 8, 26–43.

Wright, B. A. (1983). *Physical disability – A Psychological Approach*, (2nd ed.) New York.

Safilioos-Rothchild, C. S. (1970). *The Sociology and Social Psychology of Social Ecology*. Palo Alto, Califonia: National Press Book.

Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford, UK: Barnardo’s.

Save the Children Fund (1993). *Integrated Education in South East Asia*. Workshop report, London: SCF.

Swain, J., Finkelstein, V., French, S. & Oliver, M. (eds.) (1993): *Disabling Barriers – Enabling Environments.* Milton Keynes: Sage Publications and Open University.

Министарство просвете и спорта Републике Србије (2004): *Реформа образовања ученика са посебним потребама*, извештај Експертске групе за реформу образовања деце са посебним потребама, Београд.

Министарство просвете и спорта (2004): *Квалитетно образовање за све – Изазови реформе образовања у Србији*, Београд.

Фонд за отворено друштво (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, Београд.

RADOMIR ARSIĆ, PhD, The Teacher Training Faculty, Prizren – Leposavić
Prof. JASMINA KOVAČEVIĆ, PhD, Faculty of Special Eduacation and Rehabilitation, Belgrade

METHODOLOGICAL APPROACH TO INCLUSIVE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL IN SERBIA

Summary

Realization of equal opportunities for all students at all levels of education, based primarily on the principle of building a modern pedagogy oriented towards students as individuals, to be able to successfully educate all students, including students with disabilities or special needs.

In developed countries of Europe and the United States for several years there is a tendency to integrate students with special needs in mainstream education system. This trend is based on the law that pupils with special needs have access to all forms of education that a community can offer. It is an indisputable fact that some categories of disability in children with and children with special needs, and who are mentally intact, without any interference for inclusion in the mainstream education system. A significant number of these students is in our education system was integrated into regular schools. Inclusion tries to other students, students with disability – specific needs involved in the regular system.

The paper will present current systems of education, particularly „special“ education, mobility of students being educated in „special“ education to regular education, and analysis of proposals presented by the Ministry of Education of Serbia subgroups for special education and secondary education are related to children with disabilities in Serbia.

Key words: *disability, special needs, education, inclusion, integration.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 376.1-056.26/.36-057.874(497.11)
Прегледни чланак
стр. 519–532

Mr Jasna Maksimović, Učiteljski fakultet u Užicu

Ana Savković, Osnovna škola „Nada Purić“, Valjevo

OSPOSOBLJENOST NASTAVNIKA OSNOVNE ŠKOLE ZA IMPLEMENTACIJU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Apstrakt: Autori su 2010. godine izveli empirijsko istraživanje na uzorku 148 nastavnika razredne i predmetne nastave u osnovnim školama sa područja opština Užice i Valjevo. Radilo se o namernom uzorku ispitanika koji su u školama odabrani za stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja u okviru programa akreditovanog seminara. Cilj istraživanja je usmeren na unapređivanje nivoa kompetentnosti nastavnika za realizaciju inkluzivne nastave.

Uz primenu istraživačkog postupka anketiranja realizovanog anketiranjem, došlo se do saznanja: (1) da nastavnici u dovoljnoj meri ne poseduju stručnu osposobljenost za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u redovnim odeljenjima ali su spremni da je steknu; (2) da nastavnici sa dužim radnim iskustvom u delatnosti obrazovanja smatraju sebe osposobljenijim za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u odnosu na nastavnike sa kraćim radnim iskustvom; (3) da razredni nastavnici sebe procenjuju kompetentnijim za inkluzivnu nastavu u odnosu na predmetne nastavnike; (4) da postoji statistički značajna povezanost zadovoljstva nastavnika modelom inkluzivnog obrazovanja i vlastite osposobljenosti za njegovu realizaciju; (5) da je predviđeni fond sati za stručno usavršavanje za implementaciju inkluzivnog obrazovanja akreditovanim programima nedovoljan.

Ključne reči: *učenici, inkluzivno obrazovanje, razvoj, mišljenja nastavnika, osnovna škola*.

1. TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Poslednjih decenija u mnogim zemljama sveta prisutna je težnja ka primeni inkluzivnog obrazovanja kao pokreta koji objedinjava različite i brojne strategije, metode i tehnike razvoja kvalitetnog, otvorenog i pravičnog obrazovanja. Ova težnja podržana je dokumentom UNESCO-a, usvojenim na Svetskoj konferenciji o specijalnoj edukaciji u Salamanki 1994. god. prema kome su inkluzivno orjentisane redovne škole najefikasnije sredstvo u prevladavanju diskriminacije, kao i u izgradnji inkluzivnog društva i ostvarenju obrazovanja za sve. U istom dokumentu se navodi da inkluzivne škole „moraju prepoznati različite potrebe svojih učenika i odgo-

voriti na njih, prilagođavajući se razlikama u stilovima i tempu učenja, obezbeđujući kvalitetno obrazovanje svima putem odgovarajućih programa, organizacije, strategije podučavanja, korišćenja resursa i saradnje sa zajednicom“ (UNESCO 1994: str. 11–12).

Na uključivanje dece s posebnim potrebama u redovne vaspitno-obrazovne programe utiču mnogi činioci, koji često predstavljaju ozbiljne prepreke. Inkluzija podrazumeva „krupne promene u redovnom sistemu obrazovanja i izlaženje u susret posebnim potrebama kroz promenu kurikuluma, unapređenje obrazovnog nastavnog kadra i stručnih saradnika, promenu i unapređenje tehničke opremljenosti škola i niz drugih promena“ (Karić 2004: 143).

Zakonom o Osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji iz 2009. godine zagarantovano je jednako pravo svoj deci na obrazovanje i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja. Istim zakonom (član 77, stav 2) nalaže se da se za dete i učenika kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, ustanova obezbedi otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donosi individualni obrazovni plan. U okviru istog člana definisan je cilj ovog dokumenta kao „postizanje optimalnog uključivanja deteta i učenika u redovan obrazovno-vaspitni rad i njegovo osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu“. Time je i kod nas započeo na zakonu zasnovan proces inkluzivnog obrazovanja na osnovu koga su škole u obavezi da u prvi razred upišu svu decu između 6,5 i 7,5 godina, bez obzira na to da je kod neke dece evidentirana smetnja u razvoju.

Uspešno uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u obrazovno-vaspitni proces potrebno je izgrađivati na fleksibilnim programima koji polaze i koji su usmereni na učenika pri čemu važi pravilo prema kome jače izražena smetnja u razvoju zahteva bolje uslove u obrazovanju, veću stručnost nastavnika i složenije metode obrazovanja. Istraživanje Dragana Rapaića i saradnika (2009) koje je za cilj imalo da pruži doprinos razumevanju nekih činilaca iz školskog okruženja koji utiču na inkluzivno obrazovanje u našoj sredini, pokazalo je da nastavnici i direktori osnovnih škola navode sledeće teškoće u radu sa ovom decom:

1) nemogućnost ostvarivanja redovnih planova i programa sa ovom decom;

2) nepoznavanje načina određivanja nivoa zahteva koje treba postaviti pred njih i kako ih oceniti;

3) nepoznavanje odgovarajućih metoda rada;

4) veliki broj učenika u odeljenju i previsoka očekivanja roditelja učenika sa smetnjom u razvoju.

Iz navedenih teškoća može se utvrditi da je kod nastavnika prisutna nesigurnost koja se odnosi na različite aspekte rada sa decom sa smetnjama u razvoju: postavljanje ciljeva; načina njihovog ostvarivanja i procenu ishoda obrazovanja (Rapaić 2009: 430).

U procesu inkluzivnog obrazovanja nastavnici su u ulozi akcionih istraživača. Oni istražuju proces inkluzije i učestvuju u kreiranju i sprovođenju promena: identifikuju probleme; prate promene; uočavaju zastoje; vode odgovarajuću dokumentaciju; sarađuju sa ostalim učesnicima procesa i sami pronalaze adekvatna rešenja. Imaju mogućnost unapređivanja i usavršavanja svojih sposobnosti, oblikuju dnevne aktivnosti i donose odluke. U takvoj ulozi potrebna im je podrška. Ukoliko shvate da mogu organizovati i voditi inkluzivnu nastavu, uz podršku svih učesnika obrazovnog procesa, oni će menjati svoje stavove i biti spremni da menjaju nastavnu praksu.

Konceptu inkluzivnog obrazovanja u širem teorijskom konceptu najviše odgovara ideja konstruktivizma kao savremene filozofije obrazovanja. „U savremenoj konstruktivističkoj didaktici nastava se redefinira kao organiziranje i dijagnosticiranje procesa učenja, a konstruktivistički usmjeren učitelj posreduje između učenikovog predznanja i njihovog svijeta života tvoreći okolinu za učenje koje će im pomoći da razviju sve složenije razumijevanje i umijeće“ (Primorac 2003: 44). Ukoliko su početna iskustva nastavnika u implementaciji inkluzije negativna, oni neće usvajati nove inkluzivne metode i postupke. Iz tog razloga razrednim i predmetnim nastavnicima je veoma važna podrška nastavnika sa posebnim obrazovanjem, pre svega defektologa, psihologa, lekara kao i stručnih organa škole stručnih aktiva, razrednih veća i nastavničkog veća.

Saopšteni rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da je prihvaćenost inkluzivnog obrazovanja od strane nastavnika u relativno malom procentu. Istraživanje Rajke Đević na uzorku od 205 nastavnika iz deset osnovnih škola u Srbiji pokazalo da nastavnici podržavaju zajedničko obrazovanje iz humanog aspekta (84,4%), ali su zabrinuti za akademski uspeh odeljenja u koja su uključeni učenici sa smetnjama u razvoju. Ideju inkluzije u našim školskim uslovima 15,6% nastavnika doživljava kao utopiju. Čak 42,4% nastavnika vidi specijalnu školu kao bolje obrazovno rešenje za učenike sa smetnjama u razvoju (Đević 2009: 378).

Istraživanje Srboljuba Đorđevića (2008) na uzorku od 182 učitelja i 12 stručnih saradnika iz slučajno odabranih 11 osnovnih škola na teritoriji Republike Srbije pokazalo je da učitelji i stručni saradnici nisu dovoljno informisani o populaciji učenika sa posebnim potrebama, niti osposobljeni na dodiplomskim studijama za rad sa populacijom učenika sa posebnim potrebama: da je većina učitelja i svi stručni saradnici protiv uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovne osnovne škole; da je neophodno osposobljavanje učitelja i stručnih saradnika za inkluzivno obrazovanje i delovanje u pravcu promena stavova prema deci sa posebnim potrebama. Faktorskom analizom izdvojeno je nekoliko signifikantnih faktora kao pokazatelja teškoća koje učitelji i stručni saradnici imaju kod sprovođenja inkluzije: faktor dodiplomske edukacije učitelja i stručnih saradnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama; faktor pomoći učiteljima prilikom edukacije učenika sa posebnim potrebama: faktor organizacije izrade i izvođenja individualnog obrazovnog programa za

učenike sa posebnim potrebama i faktor organizovanja seminara i savetovanja za osposobljavanje za rad sa učenicima sa posebnim potrebama (Đorđević 2008: 157).

Nastavnik treba da bude adekvatno i kvalitetno osposobljen za rad sa decom sa posebnim potrebama, da zna i može da se individualno odnosi prema svakom učeniku u razredu, da ume da sarađuje sa roditeljima dece i sa mobilnim timom koji dodatno radi sa tim učenicima (defektolog, logoped, psiholog). Proces osposobljavanja nastavnog kadra za inkluzivnu nastavu trebalo bi da započinje na fakultetima. Osnovne kompetencije osposobljenosti nastavnika u tom pogledu su metodološka osposobljenost i metodička obučenost.

Metodološka osposobljenost nastavnika podrazumeva znanja i veštine za utvrđivanje individualnih obrazovnih razlika, umenja i sposobnosti učenika, izradu i primenu mernih instrumenata za izradu profila učenika. U toj funkciji se obavlja adekvatna timska procena kognitivne, govorno-jezičke i socio-emocionalne spremnosti deteta za obrazovno-vaspitni proces, uspostavlja kvalitetna saradnja stručnih timova za praćenje i podsticanje razvoja deteta sa lekarima, intenziviranju aktivnosti škole na sticanju poverenja roditelja u članove tima sa kojim odluke o tretmanu dece donose zajedno. Nastavnik u toku rada sa učenicima sa posebnim potrebama treba da je u stanju da dalje procenjuje njihov akademski i socijalni razvoj.

Kompetencije nastavnika u pogledu metodičke obučenosti odnose se na izradu individualnog obrazovnog plana i izradu modela individualizovanog učenja. Mile Ilić u svojoj monografiji *Inkluzivna nastava* (2009) prezentira neke obrazovne modele rada nastavnika: individualni obrazovni plan učenika sa smetnjama u razvoju, modele mikroplanova priprema inkluzivne nastave (interaktivne, tandemske nastave u obrnutom dizajnu, grupnog rada u obrnutom dizajnu, interaktivne nastave, nastave različitih nivoa složenosti, responsibilne nastave, integrisane nastave i egzemplarne nastave) i model nastavnih listića za inkluzivnu nastavu. Nastavnik istražuje i kontinuirano prati napredovanje učenika. U toj funkciji nastavnik posmatra vlastito ili odeljenje svog kolege kao osoba sa strane i bez aktivnog uključivanja u nastavni proces. U timskom radu od drugih nastavnika dobija raznovrsnu pomoć i podršku. U tom pogledu za nastavnikovo stručno usavršavanje i profesionalni razvoj su važni audiovizuelni snimci konkretnih nastavnih situacija.

M. Ortman izdvaja kompetencije koje nastavnik treba da poseduje u inkluzivnom razredu: komunikativno-kooperativna delatna komponenta, dijagnostička kompetencija u unapređivačkoj i procesnoj dijagnostici, sposobnost i spremnost za permanentno učenje, stručne kompetencije za unutrašnju diferencijaciju sa stanovišta psihologije učenja i razvojne psihologije, sposobnost za pribavljanje informacija i njihovo pretvaranje u pedagoško delovanje, fleksibilnost prema promenjenim uslovima prakse (prema: Bećirović 2003: 118).

Kako tvrdi Peter Gam, osposobljavanje nastavnika bi trebalo dovesti do ovladavanja: (1) organizacijom situacija podučavanja-učenja (da nastavnik deluje kao deo tima koji je odgovoran za posebne grupe učenika); (2) razvojem sveuključujuće

sredine za učenje (da se obezbedi raznolik i različit rad učenika i njihovo zajedničko napredovanje); (3) razvojem socijalne strategije (integracija socijalne i profesionalne strane procesa podučavanje i učenje; (4) holističkog pogleda na inkluziju (obezbeđivanje korelacije saradnje između škole, porodice i aktivnosti slobodnog vremena) (Peter Gam 2003: 56).

Istraživanje Mila Ilića o dejstvu interaktivnog stručnog usavršavanja na unapređivanje profesionalnih kompetencija nastavnika za izvođenje inkluzivne nastave, kao i utvrđivanje obrazovno-vaspitnih efekata inkluzivne razredne nastave, realizovano u februaru školske 2006/07. godine, pokazalo je njihove efekte. U eksperimentu sa paralelnim grupama na uzorku 114 nastavnika razredne nastave – 58 u eksperimentalnim i 56 u kontrolnim banjalučkim školama, je utvrđeno da interaktivno stručno usavršavanje nastavnika za planiranje, pripremanje, izvođenje i evaluaciju inkluzivne nastave efikasnije deluje na unapređivanje njihovih profesionalnih kompetencija nego tradicionalno (predavačko) stručno usavršavanje nastavnika. Interaktivno stručno usavršavanje nastavnika bilo je kompleks psihološki utemeljenih pedagoško-metodoloških i didaktičko-metodičkih radionica prožetih grupnim i tandemskim vežbama, interaktivnom izradom mernih instrumenata, profila učenika i odeljenja, modela programa individualizovanog obrazovno-vaspitnog rada, sistema interaktivne i individualizovane nastave, interaktivne stvaralačke vežbe, grupne i tandemske prezentacije, simulacije vežbi u inkluzivnoj nastavi, ogledni časovi inkluzivne nastave itd. (Ilić, 2009: 128).

Pored metodološke i metodičke kompetencije, nastavnik treba da je emotivno uravnotežena ličnost, sposobna da uspešno uspostavlja emotivni kontakt sa učenicima. Od početka inkluzivnog tretmana učenika sa smetnjama u razvoju do njihove potpune adaptacije u odeljenjima i radu sa njima neophodno je u školi stvarati takav ambijent u kome bi imali podršku i stalno bili adekvatno praćeni. Ono što se od učitelja očekuje jeste da ima nesentimentalan, ali korektan i strpljiv odnos prema detetu, koji polazi iz uverenja da je takav odnos sastavni deo profesionalnih dužnosti, tj. sastavni deo njegovog profesionalnog identiteta.

Iz prethodnih teoretskih razmatranja i rezultata navedenih istraživanja, možemo zaključiti da se uključivanjem dece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem obrazovanja uloga učitelja i predmetnih nastavnika usložnjava, tako da oni moraju razviti odgovarajuće kompetencije kako bi mogli da odgovore kompleksnim zahtevima savremenih tokova u obrazovanju.. Imajući u vidu tu činjenicu bilo je potrebno potpunije sagledati njihova mišljenja o pitanjima vlastite osposobljenosti i spremnosti za inkluzivno obrazovanje.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Budući da prema subjektivnim procenama postoje velika suprotstavljanja nastavnika uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovna odeljenja, pažnju smo usmerili na traženje odgovora na pitanje: *Koliko su nastavnici osnovne škole kompetentni da prihvate učenike sa smetnjama u razvoju u redovna odeljenja i realizuju inkluzivnu nastavu?*

Da bismo odgovorili na postavljeno pitanje, za predmet istraživanja smo fokusirali *mišljenja nastavnika o osposobljenosti za realizaciju inkluzivnog obrazovanja.*

Cilj istraživanja je bio usmeren na *identifikovanje nivoa kompetencija populacije nastavnika u pogledu osposobljenosti za realizaciju inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama radi intenziviranja procesa stručnog usavršavanja.*

Uz primenu istraživačkih postupka anketiranja, potrebno je bilo doći do saznanja:

(1) U kojoj meri su nastavnici osposobljeni za pojedine segmente inkluzivnog obrazovanja učenika;

(2) Na kom nivou je osposobljenost nastavnika za rad u inkluzivnim odeljenjima s obzirom na radno iskustvo;

(3) Da li su razlike u mišljenjima razrednih i predmetnih nastavnika o osposobljenosti za implementaciju inkluzivnog obrazovanja statistički značajne;

(4) Kakva je povezanost zadovoljstva nastavnika modelom inkluzivnog obrazovanja i osposobljenosti za rad u inkluzivnim odeljenjima;

(5) Kakva su mišljenja nastavnika o stručnom usavršavanju za rad u inkluzivnim odeljenjima.

U istraživanju su primenjene metoda teorijske analize i deskriptivna metoda. Od istraživačkih postupaka primenjen je postupak anketiranja za čije potrebe je konstruisan anketni upitnik koji je pored pitanja zatvorenog i otvorenog tipa imao i petostepene skale procene.

Projektovano empirijsko istraživanje realizovao je na uzorku 148 ispitanika, i to 70 nastavnika razredne nastave, 78 nastavnika predmetne nastave u osnovnim školama sa područja opština Užice i Valjevo u mesecu junu 2010. godine. Radilo se o namernom uzorku ispitanika koji su u školama odabrani za stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja u okviru akreditovanog programa.

3. REZULTATI I INTERPRETACIJA

3.1. Mišljenja nastavnika o osposobljenosti za inkluzivno obrazovanje učenika

Prvi zadatak istraživanja bio je usmeren na sagledavanje opšte inkluzivne osposobljenosti i dve posebne osposobljenosti nastavnika: (1) za učešće u timu za izradu inkluzivnog plana i (2) za korelaciju na časovima između deteta sa posebnim potrebama i dece opšte populacije. Prva posebna osposobljenost je metodološke prirode a druga metodičke prirode (*Tabela 1*).

Tabela 1. *Mišljenja nastavnika o osposobljenosti za implementaciju inkluzivnog obrazovanja*

	Potpuno osposobljeni	**Uglavnom osposobljeni**	**Osrednje osposobljeni**	**Uglavnom nisu osposobljeni**	**Uopšte nisu osposobljeni**	**Svega**
Opšta osposobljenost za rad u inkluzivnim odeljenjima	6 4,05%	20 13,51%	31 20,94%	60 40,54%	31 20,94%	**148 100,00%**
Osposobljenost za učešće u timu za izradu „inkluzivnog plana“	3 2,03%	26 17,57%	31 20,95%	58 39,19%	30 20,27%	**148 100,00%**
Osposobljenost za korelaciju na času između deteta sa posebnim potrebama i dece opšte populacije	2 1,35%	20 13,51%	47 31,76%	58 39,19%	21 14,19%	**148 100,0%**

Očigledno je da samo 17,56% nastavnika procenjuje da su „potpuno osposobljeni“ i „uglavnom osposobljeni“ za implementaciju inkluzivnog obrazovanja. Čak 61,48% nastavnika procenjuje da za tu funkciju „uglavnom nisu osposobljeni“ i „uopšte nisu osposobljeni“. Dobijeni podaci su na nivou onih koje su dobili drugi istraživači (Đević). To znači da je u procesu inkluzivnog obrazovanja potrebno mnogo više raditi na stručnom osposobljavanju nastavnika. Ni stanje osposobljenosti nastavnika po metodološkoj i metodičkoj komponenti nije ništa bolje.

3.2. Kompetentnost nastavnika za rad u inkluzivnim odeljenjima s obzirom na radno iskustvo

Drugi zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje kompetentnosti nastavnika za rad u inkluzivnim odeljenjima s obzirom na radno iskustvo u prosveti. Pitanje je glasilo: Kakvo je vaše mišljenje o osposobljenosti da se uključite u rad u odeljenjima u kojim ima učenika sa smetnjama u razvoju? (*Tabela 2*).

Tabela 2. *Mišljenja nastavnika o osposobljenosti za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju s obzirom na radno iskustvo*

Radno iskustvo	Potpuno osposobljeni i Uglavnom osposobljeni	Osrednje osposobljeni	Uopšte nisu osposobljeni i Uglavnom nisu osposobljeni	Svega
1–10	4 7,27%	9 16,36%	42 76,36%	**55** **100,00%**
11–20	5 10,87%	9 19,57%	32 69,57%	**46** **100,00%**
21–30	9 32,14%	9 32,14%	10 35,71%	**28** **100,0%**
31–40	8 42,11%	4 21,05 %	7 36,84%	**19** **100,0%**
Svega	**26** **17,57%**	**31** **20,95%**	**91** **61,49%**	**148** **100,0%**

χ^2= 24,020 df = 6 p = 0,01 C = 0,3737

S obzirom da je izračunata vrednost χ^2 = 24,020 veća od graničnih vrednosti (12,592 и 16,812), na oba nivoa značajnosti 0,01 i 0,05, uz broj stepeni slobode df = 6, zaključujemo da su mišljenja nastavnika o vlastitoj osposobljenosti za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u redovnim odeljenjima statistički značajno uslovljena godinama radnog iskustva. Time se odbacuje nulta hipoteza da radno iskustvo nastavnika nije statistički značajan činilac osposobljenosti za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju.

Kretanje frekvencija u kontingencijskoj tabeli pokazuje da nastavnici sa dužim radnim iskustvom u prosveti smatraju sebe osposobljenijim za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u odnosu na nastavnike sa kraćim radnim iskustvom. Тако 42,11% nastavnika sa radnim iskustvom dužim od 30 godina sebe smatra „potpuno osposobljenim“ i „uglavnom osposobljenim“ za rad u inkluzivnim odeljenjima, dok je takvih nastavnika sa iskustvom do 10 godina svega 7,27%. Ovo objašnjavamo činjenicom da su stariji nastavnici prevazišli stereotipe u odnosu na decu sa smetnjama u razvoju. Time imaju humaniji odnos prema tim učenicima. Više su zainteresovani da pomognu takvim učenicima pa su tokom dužeg radnog iskustva nastojali proširiti svoja znanja o inkluzivnom obrazovanju. Očito je mlađim nastavnicima, vi-

še nego starijim, neophodna podrška stručnih saradnika i nastavnika sa specijalnim znanjima, kao i stručno usavršavanje u okviru akreditovanih programa. U tom smislu škole bi trebalo da raspolažu sa dovoljno primeraka priručne literature.

3.3. Razlike u mišljenjima razrednih i predmetnih nastavnika o osposobljenosti za rad u inkluzivnim odeljenjima

Treći zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje razlika u mišljenjima o razrednih i predmetnih nastavnika o osposobljenosti za rad u inkluzivnim odeljenjima. Pretpostavili smo da su razredni nastavnici kvalitetnije osposobljeni za rad u inkluzivnim odeljenjima u odnosu na predmetne nastavnike (*Tabela 3*).

Tabela 3. *Razlike u mišljenjima razrednih i predmetnih nastavnika o osposobljenosti za rad u inkluzivnim odeljenjima*

	Potpuno osposobljeni i Uglavnom osposobljeni	**Osrednje osposobljeni**	**Uopšte nisu osposobljeni i Uglavnom nisu osposobljeni**	**Svega**
Razredni nastavnici	18 25,71%	15 21,43%	37 52,86%	**70** **100,00%**
Predmetni nastavnici	8 12,82%	16 20,51%	54 66,67%	**78** **100,00%**
Svega	**26** **18,92%**	**31** **20,95%**	**91** **60,13%**	**148** **100,0%**

$\chi^2 = 6{,}649$ df = 2 p = 0,01 C = 0,2073

Budući da je izračunata vrednost $\chi^2 = 6{,}649$ veća od granične vrednosti 5,991 na nivou značajnosti 0,05 uz broj stepeni slobode df = 2, ali je manja od granične vrednosti na nivou značajnosti 0,01, zaključuje se razlika u mišljenjima razrednih i predmetnih nastavnika o vlastitoj osposobljenosti za rad sa učenicima sa posebnim potrebama u redovnim odeljenjima su statistički značajne pa se time odbacuje nulta hipoteza da tih razlika nema. Međutim, te razlike nisu statistički značajne na nivou 0,01. Kretanje frekvencija u kontingencijskoj tabeli pokazuje da razredni nastavnici sebe smatraju kvalitetnije osposobljenim za rad u inkluzivnim odeljenjima u odnosu na predmetne nastavnike. Tako 25,71% razrednih nastavnika sebe smatra „potpuno osposobljenim“ i „uglavnom osposobljenim“, dok je takvih predmetnih nastavnika 12,82%. Ovu konstataciju objašnjavamo činjenicom da su razredni nastavnici sa problemima inkluzivnog obrazovanja bili više upoznati u toku školovanja. Predmetni nastavnici u svom školovanju nisu u dovoljnoj meri izučavali pedagoške i psihološke naučne discipline i nisu mogli biti upoznati sa problematikom inkluzivnog

obrazovanja. Očigledno je da je predmetnim nastavnicima, više nego razrednim potrebna stručna podrška i dodatno obrazovanje u obliku akreditovanih programa.

3.4. Zadovoljstvo nastavnika modelom inkluzivnog obrazovanja i osposobljenost za rad u inkluzivnim odeljenjima

Četvrti zadatak istraživanja se odnosio na utvrđivanje povezanosti zadovoljstva nastavnika modelom inkluzivnog obrazovanja i mišljenja o osposobljenosti za rad u inkluzivnim odeljenjima (*Tabela 4*).

Tabela 4. *Zadovoljstvo i osposobljenost nastavnika za rad u inkluzivnim odeljenjima*

Radno iskustvo	Potpuno osposobljeni i Uglavnom osposobljeni	Osrednje osposobljeni	Uopšte nisu osposobljeni i Uglavnom nisu osposobljeni	Svega
Veoma zadovoljan i Zadovoljan	9 28,13%	13 40,63%	10 31,25%	**32** **100,00%**
Zadovoljan i nezadovoljan	7 15,22%	9 19,57%	30 65,22%	**46** **100,00%**
Nezadovoljan i Veoma nezadovoljan	10 14,29%	9 12,86%	51 72,86%	**70** **100,0%**
Svega	**26** **17,57%**	**31** **20,95%**	**91** **61,49%**	**148** **100,0%**

χ^2= 17,08 df = 4 p = 0,01 C = 0,3216

Budući da je izračunata vrednost χ^2 = 17,08 veća od granične vrednosti 9,488 i 13,277 na nivou značajnosti 0,05 i 0,01 uz broj stepeni slobode df = 4, zaključuje se da su zadovoljstvo modelom inkluzivnog obrazovanja i osposobljenost nastavnika za njegovu implementaciju statistički značajno povezani. Kretanje frekvencija u kontingencijskoj tabeli pokazuje da da 72,49% nastavnika nezadovoljnih i veoma nezadovoljnih sebe procenjuje razredni nastavnici sebe smatraju kvalitetnije osposobljenim za rad u inkluzivnim odeljenjima u odnosu na predmetne nastavnike. Tako 25,71% razrednih nastavnika sebe smatra „potpuno osposobljenim“ i „uglavnom osposobljenim“, sebe procenjuje „uopšte neosposobljenim“ i „uglavnom neosposobljenim“ za rad u inkluzivnim odeljenjima. Očigledno je da je zadovoljstvo modelom inkluzivnog obrazovanja kao afektivna komponenta utemeljeno na kognitivnoj komponenti, znanjima o inkluziji – što smo u istraživanju i očekivali.

3.5. Mišljenja nastavnika o stručnom usavršavanju za rad u inkluzivnim odeljenjima

Nastavnici su imali zadatak da procene potrebno vreme izraženo u časovima za stručno usavršavanje za implementaciju inkluzivnog obrazovanja. (*Tabela 5*).

Tabela 5. *Mišljenja nastavnika o potrebnom vremenu za stručno usavršavanje za rad u inkluzivnim odeljenjima*

	8 časova	16 časova	24 časa	32 časa	40 časova	48 časova
f	2	4	6	10	18	108
%	1,35%	2,70	4,05	6,76	12,16	72,97

Predviđeno vreme od 24 časa za osposobljavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje predviđeno akreditovanim programima očigledno nije dovoljno. Čak 72,97% nastavnika smatra da to vreme treba povećati na 48 časova. Pored akreditovanih seminara nastavnicima su neophodni i ugledni časovi koji se mogu realizovati preko poseta drugim školama koje uspešno realizuje programe inkluzivnog obrazovanja. U tom smislu školske biblioteke treba da raspolažu knjigama, priručnicima, diskovima, brošurama, flajerima, kao i mogućnostima sistematizovanog pretraživanja značajnih sajtova iz te oblasti. Potrebno je da svi nastavnici izveštavaju stručne organe o napretku u razvoju veština podučavanja i njihovoj adekvatnoj primeni u odeljenju, o veštinama praćenja i registrovanja napredovanja učenika sa smetnjama u razvoju. U tom smislu veoma su važne aktivnosti stručnih aktiva nastavnika.

ZAKLJUČAK

U istraživanju mišljenja nastavnika o vlastitoj osposobljenosti za rad u inkluzivnim odeljenjima došli smo do saznanja:

(1) da nastavnici u dovoljnoj meri ne poseduju stručnu osposobljenost za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u redovnim odeljenjima ali su spremni da je steknu;

(2) da nastavnici sa dužim radnim iskustvom u delatnosti obrazovanja smatraju sebe osposobljenijim za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u odnosu na nastavnike sa kraćim radnim iskustvom;

(3) da razredni nastavnici sebe procenjuju kompetentnijim za inkluzivnu nastavu u odnosu na predmetne nastavnike;

(4) da postoji statistički značajna povezanost zadovoljstva nastavnika modelom inkluzivnog obrazovanja i vlastite osposobljenosti za njegovu realizaciju;

(5) da je predviđeni fond od 24 sata za stručno usavršavanje nastavnika za implementaciju inkluzivnog obrazovanja nije dovoljan.

Imajući u vidu da su nedovoljna razvijenost stručnih kompetencija učitelja za rad sa učenicima sa posebnim potrebama jedna od osnovnih barijera ka potpunoj integraciji ove dece u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja, jasno je da koncept profesionalnog osposobljavanja učitelja u perspektivi mora pretrpeti ozbiljne promene. U daljim naporima i traženju rešenja za teorijsko i praktično osposobljavanje budućih učitelja i nastavnika, treba da dominira težnja za stvaranjem takvih modela profesionalnog osposobljavanja i usavršavanja koji će u potpunosti omogućiti usvajanje neophodnih i precizno definisanih funkcionalnih znanja, veština i sposobnosti za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju.

LITERATURA

Arsenović-Pavlović M., V. Radovanović i Z. Jolić (2006): „Stavovi i mišljenja nastavnika razredne nastave prema inkluziji i promenama u školi“, *Empirijska istraživanja u psihologiji*, 55–62.

Bećirović, S. (2003): „Determinante inkluzivne edukacije“. U: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 18–126.

Daniels R. Ellen i Kay Stafford (2001): *Integracija dece sa posebnim potrebama*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Đević, Rajka (2009): „Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate decu sa teškoćama u razvoju“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, god. 41, 2, str. 267–382.

Đorđević, Srboljub (2008): „Teškoće u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja sa pozicija učitelja i stručnih saradnika“. Zbornik radova „U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi“, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 147–159.

Gam, Peter (2003): „Od integracije do inkluzije“. U: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 46–57.

Hrnjica, S. i sar. (2004): *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Save Children.

Ilić, Mile (2009): *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski Fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

Karić, J. (2004): „Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja“, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 1, str. 142–146.

Primorac, Z. (2003): „Kratki prilog jednoj teoriji (inkluzivno obrazovanje)“. U*: Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 34–45.

Škola po meri deteta 2. – Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju. (2009), Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

Zakon o Osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja RS (2009).

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framerwork for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO

Rapaić, D. Stojković, J. Nedović, G. Ilić (2009). „Deca sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom procesu“. Zbornik radova „Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji“, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 417–434.

Maksimović, J. (2008): „Kompetencije učitelja u procesu inkluzivnog obrazovanja učenika sa oštećenjem vida“. Zbornik radova „U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi“, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 147–159.

JASNA MAKSIMOVIĆ, MA, The Teacher Training Faculty in Uzice
ANA SAVKOVIĆ, Valjevo

THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CAPACITY TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

Summary

The students with the problems in their mental development will be included in the regular system of education in the Republic of Serbia from the next school year 2010/2011. Because of the optimum including of these students in the education process, schools are obliged to make the individual curriculums and to realize their education programmes according to them. So the teachers are in the process of professional education now. Because of the improving of this kind of education process the authors did their empirical research on the sample of 180 primary school teachers, professional collaborators and the principals of the primary schools in Valjevo and Užice in June 2010. It was the intended sample of the teachers who were selected in their schools for professional improvement in this area of inclusive education according to the accredited programme.

The aim of the research was to identify the problems in this education innovation. Applying the research process of surveying, scaling, the research instruments of questionnaire and the estimation scales, the authors came to the conclusion:

1. The teachers are not professionally capable enough to work with the students who have problems in their mental development in the regular classes, but they are ready to improve it;

2. There are statistically significant differences in opinions, depending on work experience, about making and applying the individual education plans.

The authors identify a lot of problems and obstacles in work with the students who have problems in their mental development and they can be useful in the process of making and applying the individual education programmes. The teachers emphasize the need to organize the workshops with the children`s parents, the need for more adequate capacity to make 'the inclusive plans', the need to increase professional improvement and better cooperation with the school psychologist and special teachers.

Key words: *the students with the problems in their mental development, the inclusive education, development, the teachers 'opinions, the teachers' attitudes and primary school.*

Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“
– дидактичко-методички приступ –
Учитељски факултет у Ужицу
12. новембар 2010.

ISBN 978-86-6191-000-5
УДК 371.13(497.5)
Прегледни чланак
стр. 533–548

Mr Goran Lapat, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska

Mr Živorad Milenović, Učiteljski fakultet, Prizren, Srbija

UPOREDNA ANALIZA PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA OSNOVNE ŠKOLE ZA INKLUZIVNI RAD SA ROMSKOM DECOM U HRVATSKOJ I SRBIJI

Apstrakt: U radu je data uporedna analiza profesionalnog usavršavanja nastavnika predmetne i razredne nastave osnovnih škola za inkluzivni rad sa romskom decom u Hrvatskoj i Srbiji. Polazeći od činjenice da je položaj romske populacije i u Hrvatskoj i u Srbiji teži od položaja drugih manjinskih zajednica i da su romska deca nedovoljno uključena u školovanje u osnovnoj školi upravo zbog nedostatka nastavnog kadra za obrazovanje ove dece na romskom jeziku, zanimljivo je bilo da se prikaže uporedna analiza profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom u Hrvatskoj i Srbiji. Da bi se to postiglo, sprovedena su dva odvojena istraživanja u Čakovcu (Hrvatskoj) i Nišu (Srbija) na uzorku od po 112 nastavnika predmetne i razredne nastave. Jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom utvrđeno je da se u dovoljnoj meri ne sprovodi profesionalno usavršavanje nastavnika osnovnih škola za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. F-test je pokazao da razlika između nastavnika osnovnih škola u Hrvatskoj i Srbiji statistički nije značajna. Polazeći od ovih rezultata i uglavnom identičnih problema u obrazovanju romske dece u osnovnoj školi, autori predlažu program stručnog usavršavanja nastavnika osnovnih škola za inkluzivni rad sa romskom decom koji bi bio prihvatljiv za sve zemlje u regionu. Pri tom se posebno ističe značaj i potreba angažovanja romskih asistenata u nastavi.

Ključne reči: *profesionalno usavršavanje, nastavnici osnovne škole, romska populacija, inkluzivna nastava, inkluzivni rad, romski asistenti, Hrvatska, Srbija.*

UVODNO OBJAŠNJENJE

Reforma školstva je društveni i pedagoški proces. Ona s jedne strane temeljno menja politiku i poziciju obrazovanja, položaj učenika i nastavnika u obrazovanju i organizaciju sistema obrazovanja i njegovih sadržaja. S druge strane, reforma obrazovanja zahteva novu organizaciju škole, primenu savremenih i proverenih metoda, primenu nove nastavne tehnologije, uvođenje fakultativnih predmeta, vođenje talentovanih, ali i davanje većeg značaja učenicima koji imaju prepreke u razvoju,

učenju i učešću. Škola, dakle, kroz svoje aktivnosti pažnju usmerava na nedostatke i slabosti u radu, posebno kada se radi o učenicima ometenim u razvoju. U prošlosti je zato i dolazilo do podvajanja i paralisanja inkluzivnog obrazovanja. Novi sistem školstva uvažava posebne obrazovne potrebe učenika. Društvo postavlja školi zadatak sprovođenja inkluzivnog obrazovanja kako bi se obezbedila sistematska znanja usvojena aktivnim učenjem svakog učenika u odnosu na njegove sposobnosti.

Inkluzivna nastava je glavna komponenta inkluzije u obrazovanju. O inkluzivnoj nastavi se može govoriti kao o didaktičkoj koncepciji, didaktičkom sistemu ili kao o didaktičkom modelu. Mile Ilić inkluzivnu nastavu definiše kao „novi didaktički model organizovanog poučavanja i učenja koji obuhvata, prihvata i intenzivno uključuje djecu i mlade sa preprekama u učenju i učešću, odnosno učenike sa posebnim obrazovnim potrebama (tj. sa razvojnim teškoćama i darovite, povratnike, doseljenike, pripadnike nacionalnih manjina, segregiranih grupa, one koji govore različitim jezicima) i sve ostale učenike u odeljenju, grupi, tandemu, školi) prema njihovim individualnim potencijalima, interesovanjima i očekivanim ishodima do ličnih maksimuma“ (Ilić 2009: 13). U inkluzivnoj nastavi su uključeni svi učenici bez obzira na psihofizičku razvijenost, etičku, rasnu, religijsku, polnu, lingvističku ili bilo koju drugu pripadnost.

Jedno od temeljnih pitanja inkluzivne nastave koji posebno zaokuplja pažnju brojnih teoretičara i praktičara je obrazovanje pripadnika manjinskih zajednica, segregiranih grupa i etničkih zajednica. U Hrvatskoj i Srbiji poseban problem predstavlja obrazovanje pripadnika romske populacije. Pitanju Roma, njihovom društvenom i javnom životu i obrazovanju, poslednjih se godina u zemljama Istočne i Srednje Evrope poklanja značajna pažnja (Mitrović 1990). Hrvatska i Srbija su zajedno sa Bugarskom, Češkom, Mađarskom, Makedonijom, Rumunijom i Crnom Gorom pristupile međunarodnom programu *Deset godina za uključivanje Roma 2005–2015*, koji su pokrenule *Svetska banka* i *Institut otvoreno društvo.* Osnovu ovog programa čine ciljevi Milenijumskog razvoja UN-a i *Programa socijalnog uključivanja Evropske Unije na programu namenjenoj najosetljivijoj populaciji u Evropi – Romima*. Polazeći od ovog programa, Hrvatska i Srbija su izradile svoje akcijske planove i time preuzele obavezu njegovog sprovođenja u periodu od 10 godina.

U Hrvatskoj i Srbiji briga o Romima i njihovom obrazovanju bila je zastupljena i pre donošenja ovog međunarodnog dokumenta. Godine 2003. u Hrvatskoj je donet *Nacionalni program za Rome*, a u Republici Srbiji *Predlog strategije unapređenja obrazovanja Roma u SRJ* i *Strategija Ministarstva prosvete i sporta 2005–2010. godine.* Pored toga, sprovedena su i brojna istraživanja pa i projekti čiji su problem i predmet bili Romi, njihov društveni i javni život i obrazovanje. Jedan takav širi projekat sproveden je krajem 20. i početkom 21. veka na Katedri za sociologiju Filozofskog fakulteta u Nišu. Sve to doprinelo je da se značajno popravi položaj Roma u pogledu kvaliteta njihovog življenja, zapošljavanja, učešća u društvenoj zajednici i obrazovanja.

Obrazovanje Roma je sastavni deo navedenih dokumenata. Odnosi se na predškolsko vaspitanje pripadnika romske nacionalne manjine, njihovo osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje. Obuhvata i opismenjavanje, obrazovanje i profesionalno usavršavanje odraslog romskog stanovništva. Uključivanje romske dece u obrazovanje, kao i njihov opstanak u vaspitno-obrazovnom sistemu podrazumeva „senzitivizaciju školske sredine u pravcu interkulturalnosti i prepoznavanja specifičnosti obrazovnih potreba romske dece“ (Tatić – Janevski, 2006: 462). Zato su i problemi obrazovanja romske dece brojni. Najčešći su: (a) isključenost iz obrazovanja, (b) neredovno pohađanje nastave, (c) slab uspeh u školi, (d) segregacija Roma i (e) negativni identitet.

U nastavnim planovima i programima učiteljskih i drugih nastavničkih fakulteta koji obrazuju nastavnike osnovne škole nema nastavnih sadržaja koji bi budućim nastavnicima omogućili sticanje potrebnog profesionalnog i stručnog znanja za rad sa romskom decom. Oni koji u nastavi rade sa romskom decom ne znaju i/ili nedovoljno znaju o problemima i kulturi Roma. To za posledicu ima neuspeh odeljenja unutar škole. Neuspeh odeljenja u najvećoj meri se pripisuje (ne)sposobnostima romske dece, sredini iz koja romska deca dolaze i tradicionalnim običajima i kulturi Roma. Zato se i nastavnici osećaju bespomoćno. Nisu ni motivisani za rad s romskom decom. Nisu retki ni slučajevi otpora, pre svega nastavnika razredne nastave, da rade sa romskom decom, naročito u odeljenju gde je većina učenika romske narodnosti. Ovi nastavnici najčešće smatraju da su profesionalno i stručno osposobljeni, da imaju pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke i druge kompetencije za rad sa decom uobičajenog razvoja u tradicionalnoj nastavi, a ne i sa decom s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi, uključujući i inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi.

Da bi se ovi i slični problemi prevazišli, potrebno je profesionalno usavršavanje nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. Na važnost profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom ukazuju brojni autori. Tako Ivan Ivić (2001) za bolji doživljaj sopstvene efikasnosti i uspešniji korak ka inkluziji romske dece, kao značajno, navodi jačanje profesionalnih uloga nastavnika kao partnera u pedagoškoj komunikaciji, afektivnoj interakciji, regulisanju socijalnih odnosa u odeljenju, kao i kompetencija za razvoj socijalnih odnosa u odeljenju.

TEORIJSKO-METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

1. *Problem istraživanja.* Cilj profesionalnog usavršavanja nastavnika za rad sa romskom decom je da se pre svega upoznaju s konceptom inkluzivnog obrazovanja, ali i da steknu potrebna znanja za rad u inkluzivnoj nastavi. Ona su im potrebna za izradu individualnih vaspitno-obrazovnih planova, ali i za individualni pristup svakom učeniku s posebnim obrazovnim potrebama. U vezi s tim, na naci-

onalnom nivou se planiraju brojne obuke. Tokom ovih obuka pruža se podrška nastavnicima osnovne škole za primenu ključnih znanja u oblasti vrednovanja ishoda učenja i poučavanja i ličnog maksimuma svakog pojedinačnog učenika prema njegovim posebnim obrazovnim potrebama. Krajnji cilj profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom je uklanjanje svih vidova diskriminacije i uključivanje dece iz romske socijalno nestimulisane sredine u redovni sistem obrazovanja. Problemu profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom u Hrvatskoj i Srbiji ne posvećuje se dovoljna pažnja kao što je to praksa u zemljama negdašnjeg SSSR, pre svega u Rusiji i Ukrajini (Karpunina 2005; Osmolovskaя 2008; Malafй 2009; Torfimov i sar. 2010). Zato i dolazi do problema u nastavi da nastavnici zbog neosposobljenosti za određene nastavne situacije ne mogu uspešno da sprovode inkluzivni rad sa romskom decom u inkluzivnoj školi.

I u Republici Hrvatskoj ima malo programa profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom. Doprinos tome daju autori koji se bave problemom proučavanja obrazovanja pripadnika romske nacionalnosti. Pri Katoličkoj crkvi organizuje se *Romska odgojna zajednica.* Cilj je na druženju Roma iz cele Hrvatske u trajanju od nedelju dana. U nastavi učestvuju pedagoški romski asistenti. Svi uglavnom imaju samo srednju školu i bez pedagoškog obrazovanja i prethodnog iskustva. Organizuje se svake godine u drugom gradu. Organizovano je više radionica o interkulturalnosti. Nije, međutim, bilo metodičkog osposobljavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi.

Pored toga, organizovano je više seminara i konferencija. Na njima se raspravljalo više o položaju Roma u društvu i njihovim problemima koji su prvenstveno nastali kao posledica segregacijske prakse prema Romima. Pored toga, organizovani su i seminari koji su se bavili problemima obrazovanja pripadnika romske nacionalnosti. Širi projekat o interkulturalizmu u Hrvatskoj unazad više godina sprovodi Učiteljski fakultet Sveučilišta u Osijeku, koji svake godine krajem septembra i početkom oktobra u okviru naučnog projekta koji se finansira iz budžeta Republike Hrvatske organizuje Međunarodnu naučnu konferenciju pod nazivom *Obrazovanje za interkulturalizam*. U radu podsekcija konferencije, pored drugih, raspravlja se i o obrazovanju Roma u Republici Hrvatskoj i zemljama u okruženju (Mađarskoj, Bosni i Hercegovini, Sloveniji, Srbiji i drugim državama).

Jedan od značajnijih višednevnih seminara organizovala je 2007. godine organizacija *Amnesty internacionala* Hrvatske. Na njemu se raspravljalo o *ljudskim pravima i interkulturalizmu*. Dve godine kasnije, *Agencija za odgoj i obrazovanje* sprovela je seminar pod naslovom *Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma.* Na njemu se raspravljalo o sledećim temama: (a) *Nacionalni program za Rome;* (b) *Akcijski plan desetljeća za uključivanje Roma*; (c) *Posebnost ovladavanja hrvatskim jezikom kao drugim jezikom* i (d) *Suradnja s roditeljima i zajednicom.* Organizacija

Korak po korak organizovala je 28. i 29.12. 2009. godine kurs pod nazivom *Odgoj za različitosti*. Učešće u radu kursa uzela su po dva učitelja iz svake osnovne škole u kojima se izvodi nastava sa decom romske nacionalnosti. Kurs je bio praktičnog karaktera. Cilj trening-kursa je obuka učitelja za prevazilaženje svakodnevnih problema u radu sa romskom decom. Sličan kurs organizovao je *Monitoring tim Međimurske županije* u junu 2010. godine. Na njemu se raspravljalo o temama: *Potrebe, mogućnost i posebnosti škole s romskom populacijom* i *Tradicija Bajaša – predavanje Elvisa Kralja – romskog pomagača u Pribislavcu.*

Doprinos profesionalnom usavršavanju nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom daju autori koji se bave proučavanjem Roma i njihovim obrazovanjem (Magdalenić 1998; Mijatović 2002; Šućur 2002; Hrvatić i Piršl 2005 i 2007; Pastuović 2006). Određena znanja o radu sa romskom decom nastavnici stiču i u međusobnoj komunikaciji i kroz razmenu iskustava o radu. Sve to nameće potrebu organizovanog i sveobuhvatnijeg stručnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi.

U Republici Srbiji do sada je sprovedeno više seminara stručnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom. Jedan od njih je seminar *Romsko dete i škola.* Namenjen je učiteljima i stručnim saradnicima koji u osnovnoj školi neposredno rade sa romskom decom. Realizovan je u periodu od školske 2002/03. do školske 2005/06. godine u više gradova Srbije: Beograd, Pančevo, Niš, Prokuplje, Novi Sad, Jagodina, Smederevo i drugim gradovima. Pored učitelja, ovim seminarom bio je obuhvaćen i mali broj predmetnih nastavnika, ali i socijalnih radnika zaposlenih u školama i direktori osnovnih škola. Cilj ovog seminara je bio „podsticanje učesnika na preduzimanju konkretnih akcija koje mogu pomoći inkluziji romske dece“ (Tatić-Janevski 2006: 462). Zadatak je da se, polazeći od kognitivnih i socijalnih teorija učenja (Woolfolk 1998), utiče na motivaciju učitelja koji neposredno rade sa romskom decom, odnosno da se učitelji podstaknu da samostalno odaberu specifičan, ostvarljiv i jasan cilj, čiji se rezultati mogu sagledati u vaspitno-obrazovnom radu sa romskom decom. Organizacija i realizacija seminara prepuštena je učesnicima seminara – učiteljima. Tako se ovaj seminar umesto u profesionalno usavršavanje, pretvorio u razmeni iskustava učitelja koja imaju u radu sa romskom decom. Zato i nije dao očekivane rezultate usavršavanja učitelja za inkluzivni rad sa romskom decom.

Pored ovog seminara u Republici Srbiji sprovedene su brojne akcije s ciljem poboljšanja uspeha romske dece u učenju i učešću. One su podrazumevale poseban oblik rada učitelja sa decom. Jedan od značajnih faktora koji utiče na uspeh romske dece u učenju i učešću je prilagođavanje domaćih zadataka. Rad učitelja s decom u školi podrazumevao je svakodnevni dopunski rad, odnosno, kako navodi Sanja Tatić-Janevski (2006: 464). na ostvarivanje užih obrazovnih zadataka, na individualizaciju zadataka na času uz više varijanti objašnjenja, obeležavanje tekstova pri čitanju, tematsku obradu bajki kroz više predmeta uz individualizovane zadatke za sva-

kog učenika, proširivanje vanškolskih iskustava dece obezbeđivanjem besplatnog odlaska u muzej ili zoo vrt, odeljenjsko takmičenje u smanjivanju zakašnjavanja sa časa i izostajanja iz škole i uvežbavanje čitanja na zanimljivim tekstovima iz dečjih listova i časopisa uz nagrađivanje najuspešnijih.

U cilju poboljšanja uspeha učenja romske dece, neophodno je prilagođavanje domaćih zadataka svakom učeniku pojedinačno, ili preciznije, individualizacija domaćih zadataka. Smanjivanjem obima koji romski učenici mogu samostalno uraditi i deo koji se radi uz pomoć učitelja uz duže zadržavanje u školi, podstiče učenike na samostalnost u izradi domaćih zadataka. Takođe, daje im se i mogućnost samostalnog izbora domaćih zadataka i mogućnost pomaganja od strane boljih učenika u odeljenju. Sve to treba da doprinese ostvarivanju očekivanih ishoda nastave i učenja i postizanju ličnog maksimuma svakog učenika romske nacionalnosti u skladu s njegovim posebnim obrazovnim potrebama.

Ministarstvo prosvete Republike Srbije pokrenulo je i projekat *Jednaki uslovi za decu.* Cilj ovog projekata je da se direktori škole i drugi nadležni podstaknu da pitanju inkluzije u obrazovanju posvete veću pažnju i da deci i mladima pruže jednake mogućnosti za školovanje u redovnim odeljenjima i razredima. Istaknuta je potreba uklanjanja svih vidova diskriminacije i uključivanje dece i mladih s posebnim obrazovnim potrebama u redovni sistem obrazovanja, naročito obrazovanje dece iz do sada uglavnom socijalno nestimulisanih sredina (romske, siromašne i raseljene). Doprinos profesionalnom usavršavanju nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi dali su i autori koji su se bavili proučavanjem Roma i njihovog obrazovanja (Đorđević 2000 i 2004; Todorović 2007; Suzić 2008; Ilić 2009) i drugi. Značajan doprinos dala je organizacija *Save the Children*.

Pored nastavnika, profesionalno se usavršavaju i pedagoški romski asistenti. Oni se osposobljavaju za različite vidove saradnje na relaciji učenik – nastavnik – lokalna sredina: pomažu pri upisu romske dece u predškolske vaspitne grupe i osnovne škole; pomažu učenicima u savladavanju nastavnog gradiva kod romskih učenika; podstiču i razvijaju toleranciju između dece romske i neromske populacije; motivišu učenike da po završetku osnovne škole nastave sa školovanjem. Romski pedagoški asistenti dali su određeni doprinos uspešnosti vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi, pre svega u pomoći romskoj deci u savladavanju srpskog jezika koji nije njihov maternji. Zato će se i praksa uvođenja pedagoškog romskog asistenta ne samo nastaviti u školama u kojima su već angažovani, nego i proširiti na sve osnovne škole u Srbiji u odeljenjima koja imaju veći broj učenika romske nacionalnosti.

Pri razmatranju problema istraživanja, uočava se da nastavnici osnovne škole smatraju da su profesionalno i stručno osposobljeni, da imaju pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke i druge kompetencije za rad sa decom uobičajenog razvoja u tradicionalnoj, a ne i sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi. Zato se i protive uključivanju dece s posebnim obrazovnim potrebama u

redovne razrede i škole. Nerado prihvataju i rad sa decom iz socijalno nestimulisanih sredina (raseljena lica, izbeglice, siromašna deca i Romi). Istaknuti problem nameće potrebu profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom. Pored toga, kao značajno nameće se potreba poznavanja romskog jezika, ali i romske istorije, tradicije, kulture i običaja. Značajno za ostvarivanje očekivanih ishoda nastave i postizanja ličnog maksimuma svakog romskog učenika pojedinačno je i uvođenje pedagoškog romskog asistenta u nastavu.

Šta o tome misle nastavnici kao neposredni realizatori nastavnog procesa? Smatraju li ili ne da je potrebno da poznaju romski jezik, istoriju, kulturu, tradiciju i običaje Roma; doprinosi li ili ne vaspitno-obrazovnoj efikasnosti nastave pedagoški romski asistent; kako na to gledaju nastavnici u Hrvatskoj, a kako oni u Srbiji; ima li razlike i u čemu se one sastoje? Da bi se to utvrdilo, sprovedeno je istraživanje prikazano u ovom radu. Odgovori na pitanja zatraženi su od samih nastavnika, od onih koji svakodnevno rade i susreću se sa navedenim i drugim brojnim problemima u radu sa romskom decom u osnovnoj školi.

2. *Predmet istraživanja.* Definiše se u širem i užem smislu. U širem smislu, predmet istraživanja je istraživanje profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad u Hrvatskoj i Srbiji. U užem smislu, predmet istraživanja je mesto, značaj i uloga profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom u Hrvatskoj i Srbiji. Predmet istraživanja bi se mogao definisati i kao uporedna analiza profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom u Hrvatskoj i Srbiji.

3. *Cilj istraživanja.* Prema predmetu rada, cilj istraživanja je identifikacija stavova i mišljenja nastavnika osnovne škole u Srbiji i Hrvatskoj o značaju i potrebi njihovog profesionalnog usavršavanja za inkluzivni rad sa romskom decom.

4. *Zadaci istraživanja.* Prema predmetu i cilju rada, zadaci istraživanja su da se utvrdi da li postoji statistički značajna razlika u stavovima i mišljenjima nastavnika osnovne škole u Srbiji i Hrvatskoj o značaju i potrebi njihovog profesionalnog usavršavanja, o potrebi poznavanja romskog jezika, kulture i tradicije Roma i potrebi uvođenja romskog asistenta u nastavu.

5. *Hipoteze istraživanja.* Opšta hipoteza glasi: današnji nastavnici osnovne škole nisu osposobljeni za inkluzivni rad sa romskom decom. Postoji potreba njihovog profesionalnog usavršavanja radi sticanja potrebnih znanja za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. Posebne hipoteze su povezane sa zadacima istraživanja. Svakom zadatku odgovara po jedna posebna hipoteza. Sve su negativne i podrazumevaju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima i mišljenjima nastavnika osnovne škole u Srbiji i Hrvatskoj o značaju i potrebi njihovog profesionalnog usavršavanja, o potrebi poznavanja romskog jezika, kulture i tradicije Roma i potrebi uvođenja romskog asistenta u nastavu.

6. *Operacionalizacija varijabli istraživanja.* Varijable obuhvaćene ovim istraživanjem su nezavisna i zavisne varijable. Nezavisna varijabla je zemlja porekla nastavnika (u ovom istraživanju (a) Hrvatska i (b) Srbija). Zavisne varijable su: (1) potreba profesionalnog usavršavanja nastavnika, (2) značaj poznavanja jezika, kulture i tradicije Roma i (3) potreba angažovanja romskog asistenta u nastavi. Sve zavisne varijable merene su na sub-skalama Skalera – PUNOS–IRRD.

7. *Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.* Primenjena je komparativna analiza. Korišćena je deskriptivna metoda. Istraživačka tehnika je skaliranje. Kao instrument, korišćen je Skaler profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom (Skaler – PUNOS-IRRD). Sastoji se od tri sub-skale. Svaka ima po pet tvrdnji. U zavisnosti od stepena saglasnosti, lica iz uzorka su se opredeljivala za jednu od ponuđenih mogućnosti: (a) slažem se, (b) nisam siguran-a i (c) ne slažem se.

8. *Populacija i uzorak.* Populaciju čine svi nastavnici u Hrvatskoj i Srbiji u mesecu septembru 2010. godine kada je istraživanje sprovedeno. U uzorku su po 112 nastavnika iz Hrvatske i Srbije koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem. Uzorak je slučajan i reprezentativan je za predviđenu populaciju. Ispitanici su dobrovoljno pristali na istraživanje. Za to nisu dobijali novčanu niti drugu nadoknadu.

9. *Organizacija i tok istraživanja.* Istraživanje je sprovedeno u mesecu septembru 2010. godine u gradovima: (a) Čakovec (Hrvatska) i (b) Niš (Srbija).

10. *Obrada podataka.* Podaci prikupljeni Skalerom – PUNOS-IRRD obrađeni su jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom varijanse za nezavisne uzorke u statističkom programu SPSS 13.0. Merne karakteristike Skalera – PUNOS-IRRD utvrđene su faktorskom analizom instrumenta Varimax rotacijom sa pet iteracija. Za interpretaciju podataka o validnosti Skalera – PUNOS-IRRD računate su Kronbahove alfa vrednosti (α). Za interpretaciju podataka o zavisnim i nezavisnoj varijabli računato je sledeće: F-test (F), srednja vrednost, aritmetička sredina (M), stepeni slobode (df), zbir kvadrata, srednji skor, eta korelacija i približno izračunata statistika značajnost razlike (p).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA – DISKUSIJA I ANALIZA

Interpretacija rezultata istraživanja data je prema podacima dobijenim jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom varijanse o ukrštanju nezavisne varijable o nastavnicima prema poreklu i zavisnih varijabli o potrebi profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi, značaju i potrebi poznavanja romskom jezika, kulture i tradicije Roma i potrebi uvođenja romskog asistenta u nastavni rad sa romskom decom. Pored toga, prikazani su i rezultati o utvrđivanju mernih karakteristika Skalera – PUNOS-IRRD.

Tabela 1 – *Faktorska matrica i Kronbahove alfa vrednosti Skalera*

Tvrdnje	Fak. opterećenje			α
Potreba profesionalnog usavršavanja nastavnika	I			0,7162
Rado bih se uključio-la u seminar o inkluzivnom radu sa romskom decom	0,723			
Želim naučiti osnovne metode, principe i modele inkluzivnog rada sa romskom decom	0,719			
Želim da naučnim što više o planiranju gradiva za inkluzivni rad sa romskom decom	0,717			
Želeo-la bih da steknem sertifikat za inkluzivni rad sa romskom decom	0,710			
Nastavnik ne može postati specijalni pedagog za romsku decu, ali može da nauči bitne stvari za pomoć ovoj deci u učionici	0,706			
Poznavanje romskog jezika, kulture i tradicije Roma		II		0,7094
Bilo bi dobro da naučim govorni romski jezik		0,719		
Jezik je uglavnom nepremostiva barijera participacije romske dece u redovnoj nastavi		0,716		
Romska deca zbog slabijeg poznavanja jezika (hrvatski/srpski) se osećaju hendikepirano u nastavi		0,7,14		
Zato što ne poznajem romski jezik, osećam se nekompetentnim-nom za rad sa romskom decom		0,706		
Smatram da nastavnik koji u odeljenju ima većinu romske dece treba da nauči romski jezik		0,704		
Angažovanje romskog asistenta u nastavi			III	0,7154
Uvođenje romskog asistenta je neophodno zbog sporazumevanja sa romskom decom			0,719	
Romski asistent u nastavi ne doprinosi značajno učenju romske dece jer on uglavnom nije osposobljen za nastavni rad			0,718	
Romski asistent u nastavi treba da bude svakodnevna praksa u inkluzivnom radu sa romskom decom			0,716	
Romski asistent mora da stekne minimum znanja iz pedagogije, psihologije, didaktike i metodike nastave			0,709	
Romski asistent nije neophodan u nastavi, već se angažuje zato što ga prosvetne vlasti predviđaju zakonom			0,707	

U tabeli 1 prikazani su podaci dobijeni faktorskom analizom Skalera –PU-NOS-IRRD. Varimax rotacijom je nakon 5 iteracija izdvojen po jedan faktor za svaku sub-skalu. Faktorsko opterećenje kod svih tvrdnji veće je od 0,70. Izračunati Kronbah-alfa koeficijent (α – 0,7262), je zadovoljavajući jer je kod svih tvrdnji Kajzer-Mejer-Olkinov (KMO) pokazatelj veći od 0,60. Na taj način, zadovoljeni su

Bartletov test specifičnosti i KMO pokazatelj adekvatnosti uzorka, što pokazuje da je faktorska analiza bila opravdana.

Tabela 2 – *Poreklo nastavnika i značaj profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom (ANOVA)*

	Zbir kvadrata	Stepeni slobode (df)	Srednji skor	F-test	p
Između grupe	.012	1	.112	.209	.648
Unutar grupe	118.277	222	.533		
Ukupno:	118.388	223			

Aritmetička sredina (M) – Hrvatska (2,4375); Srbija (2,3929)

Podaci prikazani u tabeli 2 pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između srednjih vrednosti promenljive u obe grupe. Stoga i vrednost F-testa (0,209) uz jedan stepen slobode (df-1) nije značajna na nivou p<0,05, jer je približno izračunata statistički značajnost razlike p-0,648. Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 2, može se izračunati eta kvadrat. U konkretnom slučaju njegova vrednost je 6,37 (0,012:118,277), što je po Koenovoj klasifikaciji veće od 0,14. Primenom ovog kriterijuma, vidi se da bez obzira što nije utvrđena statistička značajnost razlike postoji veliki uticaj zemlje porekla nastavnika na njihovo profesionalno usavršavanje za inkluzivni rad sa romskom decom u inkluzivnoj nastavi. Prema izračunatoj aritmetičkoj sredini (M), nešto veći nivo shvatanja o potrebi profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom imaju nastavnici u Hrvatskoj (M–2,4375) u odnosu na nastavnike u Srbiji (M–2,3929).

Tabela 3 – *Poreklo nastavnika i potreba poznavanja romskog jesika, kulture i tradicije Roma (ANOVA)*

	Zbir kvadrata	Stepeni slobode (df)	Srednji skor	F-test	p
Između grupe	.000	1	.000	.000	1.000
Unutar grupe	100.982	222	.455		
Ukupno:	100.982	223			

Aritmetička sredina (M) – Hrvatska (2,2411); Srbija (2,2411)

Podaci pokazuju (tabela 3) da ne postoji statistički značajna razlika između srednjih vrednosti promenljive u obe grupe. Zato i vrednost F-testa (0,000) uz jedan stepen slobode (df-1) nije značajna na nivou p<0,05, jer je približno izračunata statistički značajnost razlike p–1,000. Uočljiva su identična shvatanja nastavnika o potrebi poznavanja jezika Roma, njihove kulture i tradicije za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. To pokazuje i izračunata aritmetička sredina (M) čija vrednost iznosi i kod nastavnika u Hrvatskoj i kod nastavnika u Srbiji – 2, 2411. Iz navedenog razloga nije računat eta kvadrat, zato što je zbir kvadrata između grupa – 0,000.

Tabela 4 – *Poreklo nastavnika i potreba uvođenja romskog asistenta u inkluzivni rad sa romskom decom (ANOVA)*

	Zbir kvadrata	Stepeni slobode (df)	Srednji skor	F-test	p
Između grupe	.018	1	.018	.035	.851
Unutar grupe	111.911	222	.504		
Ukupno:	111.929	223			

Aritmetička sredina (M) – Hrvatska (2,2768); Srbija (2,2589)

Podaci prikazani u tabeli 4 pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između srednjih vrednosti promenljive u obe grupe. Zato i vrednost F-testa (0,035) uz jedan stepen slobode (df-1) nije značajna na nivou p<0,05, jer je približno izračunata statistički značajnost razlike p–0,851. Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 4, može se izračunati eta kvadrat. U konkretnom slučaju njegova vrednost je 1,60 (0,018:111,911), što je po Koenovoj klasifikaciji veće od 0,14. Primenom ovog kriterijuma vidi se da bez obzira što nije utvrđena statistička značajnost razlike, postoji veliki uticaj zemlje porekla nastavnika na njihovo shvatanje o potrebi uvođenja romskog asistenta u inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. Prema izračunatoj aritmetičkoj sredini (M), nešto veći nivo shvatanja imaju nastavnici u Hrvatskoj (M–2,2768) u odnosu na nastavnike u Srbiji (M–2,2589).

Rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima i mišljenjima nastavnika u Hrvatskoj i Srbiji o njihovom profesionalnom usavršavanju za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. Nastavnici smatraju da je ono potrebno, da do sada nije bilo organizovano u skladu sa zahtevima inkluzivnog rada sa decom romske nacionalnosti i da ga zato u budućnosti treba planirati u skladu sa zahtevima rada sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi. Ovakvi rezultati su bili i očekivani zato što je inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi i dalje slabo razvijen u svim zemljama Istočne i Srednje Evrope, uključujući i Hrvatsku i Srbiju. U teorijskom delu istraživanja skoro da postoji saglasje u stavovima nastavnika koji smatraju da nisu profesionalno i stručno osposobljeni za inkluzivni rad sa romskom decom. Na to upućuju i brojni problemi. Neki od njih povezani su i sa profesionalnim usavršavanjem nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom. Profesionalno usavršavanje treba da bude usmereno u pravcu učenja romskog jezika, ali i na upoznavanju kulture i tradicije Roma. Kao posebno značajno, nastavnici ističu angažovanje romskog asistenta koji bi pomogao u prevazilaženju brojnih teškoća koje nastavnici imaju u inkluzivnom radu sa romskom decom.

Rezultati empirijskog dela istraživanja su pokazali da nešto viši nivo shvatanja o potrebi profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi imaju nastavnici iz Hrvatske u odnosu na nastavnike iz Srbije. To je i razumljivo, zato što Hrvatska ima nešto razvijeniju inkluzivnu praksu.

Podsećanja radi, u Evropi postoje tri kategorije zemalja koje na različite načine pristupaju inkluzivnom obrazovanju. One su: (1) zemlje koje razvijaju praksu uključivanja ili inkluzije gotovo svih učenika u redovni sistem obrazovanja (Španija, Grčka, Italija, Portugalija, Švedska, Island, Norveška i Kipar), (2) zemlje koje razvijaju mnogobrojne službe između sistema specijalnog i redovnog obrazovanja (Danska, Francuska, Irska, Luksemburg, Austrija, Finska, Velika Britanija, Letonija, Lihtenštajn, Češka, Estonija, Litvanija, Poljska, Slovačka i Hrvatska) i (3) zemlje sa dva paralelna sistema obrazovanja (Belgija, Švajcarska, Nemačka, Holandija, Srbija i druge).

UMESTO ZAKLJUČKA

Rezultati ovog teorijsko-empirijskog istraživanja su pokazali da nastavnici današnje osnovne škole smatraju da su profesionalno i stručno osposobljeni, da imaju pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke i druge kompetencije za rad sa decom uobičajenog razvoja u tradicionalnoj nastavi, a ne i sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi. Svoju nedovoljnu kompetentnost nastavnici vide i u radu sa pripadnicima romske nacionalnosti. Kao najčešće probleme navode: isključenost iz obrazovanja; neredovno pohađanje nastave; slab uspeh u školi; segregacija Roma i negativni identitet. Stoga se nameće potreba profesionalnog usavršavanja nastavnika s ciljem podsticanja nastavnika osnovne škole na preduzimanju konkretnih akcija koje mogu pomoći inkluziji romske dece. Prikazani programi profesionalnog usavršavanja nastavnika nedovoljni su za sveobuhvatno osposobljavanje nastavnika za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. Kako je namera autora da ovaj rad ima i praktični smisao i značaj, predlaže se program profesionalno-stručnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi. On je zasnovan na osnovama programa interaktivnog–stručnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivnu nastavu Mila Ilića (2009: 89-106). U osnovi programa su: identifikacija profesionalnih kompetencija i zadataka nastavnika u individualizaciji učenja u inkluzivnoj nastavi; određivanje ciljeva i sadržaja takvog interaktivnog obučavanja nastavnika; prezentacija metodološke osnove identifikacije individualnih postignuća i razlika učenika i prikaz kreiranja i realizacije plana i programa interaktivnog obučavanja nastavnika za individualizaciju učenja i poučavanja u vaspitno-obrazovnog procesu u osnovnoj školi (2009: 90). Polazeći od ovih pretpostavki, predlaže se program profesionalnog usavršavanja nastavnika osnovne škole za inkluzivni rad sa romskom decom u osnovnoj školi koji je u skraćenoj verziji dat u prilogu rada.

PROGRAM

PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA ZA INKLUZIVNI RAD SA ROMSKOM DECOM U OSNOVNOJ ŠKOLI

Osnovni elementi programa:

(1) metodološka osposobljenost nastavnika i

(2) metodička obučenost nastavnika.

Metodološka osposobljenost podrazumeva identifikaciju predznanja, postignuća i individualnih razlika između učenika romske nacionalnosti. Podrazumeva osposobljenost nastavnika za: kompetentno razvijanje i primenu mernih instrumenata za identifikaciju poremećaju u razvoju ili problema u učenju i učešću, upoznavanje sa načinima identifikacije poremećaja u razvoju ili problema u učenju i učešću i sticanje stručno-metodičkih kompetencija za razvijanje, implementaciju i vrednovanje programa i modela individualizovanog i interaktivnog učenja i usavršavanja.

Metodička obučenost podrazumeva razvijanje i implementaciju programa i modela individualizovanog, interaktivnog i zajedničkog učenja u inkluzivnom radu sa romskom decom. Obuhvata razvijanje programa individualizovanog učenja i kreiranje modela optimalno individualizovane i interaktivne nastave.

Modeli za čiju primenu u inkluzivnoj nastavi (i inkluzivnom radu sa romskom decom u osnovnoj školi) je potrebno osposobiti nastavnike su:

(1) didaktičko-metodički modeli inkluzivne tradicionalne nastave i

(2) didaktičko-metodički modeli inkluzivne inovativne nastave.

U grupu didaktičko-metodičkih modeli inkluzivne tradicionalne nastave spadaju: inkluzivna predavačka nastava, inkluzivna predavačko-pokazivačka nastava, inkluzivna katehetička nastava i inkluzivna majeutička nastava. Didaktičko-metodički modeli inkluzivne inovativne nastave su:

a) didaktičko-metodički modeli inkluzivne individualizovane nastave (inkluzivna individualizovana nastava primenom nastavnih listića, inkluzivna nastava različitih nivoa složenosti, inkluzivni rad učenika na zadacima različite težine, inkluzivno individualno planirana nastava, inkluzivna mikronastava, inkluzivna programirana nastava – razgranati model i inkluzivna kompjuterizovana nastava),

b) didaktičko-metodički modeli inkluzivne interaktivne nastave (inkluzivna interaktivna nastava različitih nivoa složenosti, inkluzivni rad učenika u grupama različitih nivoa, inkluzivni grupni rad učenika, inkluzivna tandemska nastava, inkluzivni rad učenika u okviru slagalica, inkluzivni rad učenika u okviru obrazovnih radionica, inkluzivna responsibilna nastava, inkluzivna interaktivna egzemplarna nastava i inkluzivna interaktivna problemska nastava) i

c) inovativni modeli inkluzivne inovativne nastave (inkluzivna heuristička nastava, inkluzivna programirana nastava – linearni model, inkluzivna egzemplarna nastava,

inkluzivna problemska nastava, inkluzivna timska nastava, inkluzivna recepciona nastava i inkluzivna integrisana nastava).

Pored toga, nastavnici osnovne škole tokom profesionalno-stručnog usavršavanja treba da nauče romski jezik; da steknu osnovna znanja iz istorije Roma, o tradiciji i običajima Roma; o značaju i potrebi podsticanja i razvijanja tolerancije i poštovanja različitosti kao ključnog pitanja inkluzije; o mestu, značaju i ulozi pedagoškog romskog asistenta u nastavi; da imaju svojstva voditelja, demokrate, inicijatora i partnera; da u nastavi pored demokratskog primenjuju i prilagodljivi stil rada u zavisnosti od posebnih obrazovnih potreba svakog učenika romske nacionalnosti pojedinačno i da se osposobe da u inkluzivnom radu sa romskom decom ostvaruju brojne funkcije: pedagoško-dijagnostičku, planersko-programersku, voditeljsko-inovtivnu, medijatorsko-socijalizacijsku, koordinatorsko-terapeutsku, savetodavno-pedagošku i dokimološko-evaluacijsku funkciju.

LITERATURA

Borodovskaя, N. V., Rean, A. A. (2008): *Pedagogika*. Moskva: Piter.

Đorđević, D. (ured.) (2004): *Romi od zaboravljene do manjine u usponu*. Niš: Odbor za građansku inicijativu.

Đorđević, D. (ured.) (2000): *Romi – sociološki uvid*. Niš: Pelikan print.

Ficula, M. M. (2010). *Pedagogika. Ternopilь*: Navčalьna kniga „Bogdan“.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2005): *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*. Zagreb: Pedagoška istraživanja.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2007): Kurikulumi pedagoške izobrazbe učitelja. Knjiga Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura, urednik Ivić, I. (2001). *Aktivno učenje*, 2. Podgorica: Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.

Ilić, M. (2009): *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakulteta na Palama.

Ilić, M. (2009): „Od tradicionalne do inkluzivne škole“, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja Beograd za 2009. godinu*, urednik Nikola Potkonjak, str. 71–74.

Karpunina, O. I., Rяbova, N. V. (2005). *Specialьnaя pedagogika v oprnыdž shemah*. Moskva: Izdateljstvo „NC ƏNAS“.

Kulić, R., Despotović, M. (2010): *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.

Magdalenić, I. (1998): *Asimilacija, integracija, mimikrija – o društvenom položaju Roma*. Zagreb: Centar za zaštitu ljudskih prava.

Malafй, I. V. (2009): *Didaktika*. Kondor: Kiïv.

Mijatović, A. (2002): *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva*. Zagreb: Hrvatski zemljopis.

Mitrović, A. (1990): *Romi na granicama siromaštva*. Beograd: Naučna knjiga.

Navolkova, N. P. (red.) (2010): *Enciklopedія pedagogičnih tehnologiй ta inovaciй*. Harkiv: Vidavnička grupa „Osnova“.

Osmolovskaяb I. M. (2008): *Didaktika*. Moskva: Izdatelъskiй centr „Akademія“.

Pastuović, N. (2006): „Kako do društva koje uči“, *Odgojne znanosti*, časopis Učiteljskog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu, br. 8, str. 421-441.

Previšić, V., str. 333-345. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Filozofskog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu.

Save the Children (2009): *Strategija za unapređenje inkluzivnog obrazovanja romske i druge marginalizovne dece u opštini Novi Beograd za period od 2010–2014*.

Suzić, N. (2008): *Uvod u inkluziju*. Banjaluka: HBS.

Šućur, Z. (2000): „Romi kao marginalna grupa“, *Društvena istraživanja*, br. 9, str. 211–228.

Tatić-Janevski, S. (2006): „Prilog unapređivanju obrazovne prakse s romskom decom“. *Nastava i vaspitanje*, br. 4/2006, str. 461-472. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Todorović, D. (2007): *Društvena udaljenost od Roma (Etničko-religijski okvir)*. Niš i Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerziteta u Nišu – Stylos.

Trofimova, N. M., Duvanova, S. P., Trofimova, N. B., Puškina, T. F. (2010): *Osnovы specialъnoй pedagogiki i psihologikii*. Moskva: Piter.

Volkova, N. P. (2007): *Pedagogika*. Kiïv: Akademvidav.

Woolfolk, A. (1998): *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

GORAN LAPAT, MA, The Teacher Training Faculty, Zagreb, Croatia
ZIVORAD MILENOVIĆ, MA, The Teacher Training Faculty, Prizren, Serbia

PARALLEL ANALYSIS OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS FOR INCLUSIVE WORK WITH ROMA STUDENTS IN CROATIA AND SERBIA

Summary

This paper presents parallel analysis of professional education for elementary school teachers for inclusive work with Roma students in Croatia and Serbia. Given to the fact that the position of Roma pupils in Croatia and Serbia is more complicated than the position of other minorities because of insufficient educational staff for education of these children in Roma language, it was interesting to show parallel analysis of professional education for elementary school teachers for inclusive work with Roma students in Croatia and Serbia. To accomplish this, the two separated researches have been made in Čakovec (Croatian) and Niš (Serbia) on a sample of 112 elementary school teachers. One-factor invariant ANOVA analysis has shown that professional education for elementary school teachers for inclusive work with Roma students in elementary schools is not sufficient. The F-test has shown that the difference among elementary school teachers in Croatia and Serbia is not statistically remarkable. On the basis of these results and generally identical problems in elementary school education of Roma students, the authors propose a program of professional education for elementary school teachers for inclusive work with Roma students which would be acceptable for all countries in a region. The focus is on the importance and need for Roma assistants in educational process.

Key words: *professional education, elementary school teachers, Roma population, inclusive education, inclusive work, Roma assistants, Croatia, Serbia*.